A

rivista anarchica

MENSILE ANNO VIII N. 9 SPEDIZIONE IN
ABB. POST. GRUPPO III/70 - L. 500

per una pedagogia libertaria

GIORNATA DI STUDI SU ARMANDO BORGHI

Alcune centinaia di persone hanno preso parte alla Giornata di studio su Armando Borghi che si è tenuta a Bologna, a Palazzo Montanari, il 12 novembre scorso. Tra il pubblico, in gran parte composto da giovani compagni provenienti da tutta Italia, abbiamo notato numerosi anziani militanti anarchici, molti dei quali hanno condiviso con Borghi le lotte, le speranze e le disillusioni di tanti decenni di attività anarchica: anche alcuni anziani compagni romagnoli da lungo tempo residenti in Francia non hanno voluto mancare all'appuntamento.

Aprendo i lavori, Amedeo Bertolo, a nome del Centro Studi Libertari « Giuseppe Pinelli » promotore della Giornata di studio, ha chiarito il senso dell'iniziativa. Armando Borghi è stato indiscutibilmente una delle figure più note e più significative del movimento anarchico di lingua italiana: segretario dell'Unione Sindacale Italiana negli anni che vanno dalla Grande Guerra all'avvento del fascismo, quindi esule in Francia e negli Stati Uniti, Borghi riprese la sua infaticabile attività di militante anarchico in Italia, in questo dopoguerra. La evoluzione del suo pensiero, ed in particolare il suo rifiuto di quella pratica « sindacalista rivoluzionaria » di cui era stato in gioventù tra i più accesi sostenitori, contribuì non poco a fare di lui uno dei compagni più discussi, amato e odiato, sostenuto e criticato. A dieci anni dalla sua morte, ha sostenuto Bertolo, è possibile e necessario rimeditare tutta la sua esperienza, che è strettamente connessa con le vicende dell'anarchismo per un buon sessantennio: non con intenti agiografici, nemmeno per verificare polemicamente la « giustezza » o meno delle scelte di volta in volta operate da Borghi. Ciò che oggi ci interessa è esaminare ed affrontare i problemi che si posero a Borghi (ed agli altri militanti) per trarre degli insegnamenti dalla storia, per riesaminare criticamente tutto il nostro passato.

Delle sette relazioni presentate, però, solo alcune ci sono sembrate rispondenti a questa impostazione: le altre si sono trascinate, spesso per troppo tempo, senza alcun apporto originale né spunto problematico che servisse ad arricchire le conoscenze e a stimolare il dibattito. Con particolare attenzione sono state seguite quella di Antonioli (L'anarco-sindacalismo di Borghi) — purtroppo ridotta ai minimi termini perché ...ultima della mattinata —, quella di Cerrito (L'U.S.I. nel biennio rosso) e quella di Berti (L'ultimo Borghi). Sia Antonioli sia Cerrito hanno insistito sull'instabilità del pensiero di Borghi, troppo sensibile — a loro avviso — alle influenze ed ai condizionamenti dell'ambiente. Cerrito, in particolare, spingendo la sua analisi ben oltre i termini della sua relazione, ha duramente criticato l'atteggiamento ed il ruolo di Borghi dai primi anni dell'esilio in poi. Con accenti polemici ed in modo strumentale, ha attaccato tutta la tendenza comunista-anarchica antiorganizzatrice raccolta, negli Stati Uniti, attorno all'Adunata dei Refrattari, tacendone la poderosa opera di collegamento e di propaganda portata avanti per decenni e decenni ininterrottamente. Più che di una rigorosa analisi storica, si è trattato di una polemica requisitoria.

Berti, infine, passando in rassegna l'attività e le posizioni di Borghi negli ultimi decenni, ha messo in luce la ricchezza della sua esperienza militante e l'importanza che assume, anche per noi, la sua lucida e coraggiosa rimeditazione delle esperienze passate. Polemizzando con Cerrito, ha messo in luce quanto di manicheo vi era nella sua impostazione polemica, a tutto svantaggio di una proficua comprensione del passato.

rivista anarchica

MENSILE
DICEMBRE 1978 - GENNAIO 1979
SETTANTA

in questo numero — pag.

una copia 500 lire
un arretrato 600 lire
(sono esauriti i numeri dall'1 al 23)
abb. annuo 5.000 lire
abb. estero 6.000 lire
abb. sostenitore 10.000 lire
tutti i versamenti vanno effettuati
sul c.c.p. 12552204
intestato a Editrice A - Milano
specificando chiaramente
la causale del versamento

Redattrice responsabile: Fausta Bizzozzero / Registrazione al Tribunale di Milano in data 24-2-1971 al n. 72 / Stampa: La Cooperativa Tipolitografica - via s. Piero, 13/a - 54033 Carrara (MS) - tel. (0585) 75143.

Redazione e amministrazione
Editrice A
cas. post. 3240
20100 Milano
tel. (02) 2896627
la redazione è aperta tutti i giorni
feriali (sabato escluso)
dalle 16 alle 19

A è in vendita in un centinaio di edicole di Milano e in altrettante di Roma / nelle principali edicole e in un centinaio di librerie delle maggiori città italiane / nelle edicole di un centinaio di stazioni ferroviarie / chi non la trovasse può chiederci il più vicino punto di vendita

Per i padroni, per i preti, per il potere, per lo stato non vi sono dubbi: la pedagogia, concretamente rappresentata dal sistema scolastico, è una "scienza" ed un'attività essenziale per l'organizzazione del consenso e quindi per la conservazione dei cardini su cui si basa la società autoritaria.

Per gli anarchici, invece, la questione pedagogica si pone in tutta la sua problematicità. Vi è la questione di carattere generale sulle possibilità/opportunità di "educare" gli altri, con l'alternativa di rinunciare a qualsiasi ipotesi pedagogica per limitarsi a garantire "il massimo di libertà". Una cosa è (o meglio, sarà) la questione pedagogica in una società "liberata", caratterizzata in senso anarchico; un'altra, ben diversa, è però la medesima questione oggi, in questa società.

Con questo numero della rivista prevalentemente dedicato alla pedagogia intendiamo affrontare, da diversi punti di vista, alcuni dei problemi suaccennati. Non abbiamo "la soluzione in tasca" nè pensiamo che altri possano averla: non è questo il problema. L'essenziale è che l'argomento venga approfondito alla luce soprattutto delle esperienze passate e presenti: è per questo che abbiamo preferito aprire il servizio con "materiali" elaborati da bambini e da adulti, con particolare attenzione all'interessante esperienza della *Comunidad del Sur* in Uruguay.

L'intero servizio sulla pedagogia — che speriamo si arricchisca di altri interventi sui prossimi numeri (sul prossimo pubblicheremo un'intervento del prof. Lamberto Borghi, certo il più noto pedagogista oggi in Italia) — si è avvalso della collaborazione della compagna Stefania Orio.

**DOMENICA 14 GENNAIO
BOLOGNA
CASSERO DI PORTA
S. STEFANO
ORE 10
XVIII ASSEMBLEA DI "A"**

Tutti i lettori sono invitati a partecipare

passata é la tempesta odo Lama far festa

Per esorcizzarlo l'hanno paragonato al mitico "autunno caldo" del '69, la "voce del padrone" (non la casa discografica) ha gonfiato notevolmente le cose per creare un clima psicologicamente sfavorevole: "*lavoratori state chiedendo troppo, il sistema può saltare*". I sindacati non sono più impreparati come nel '69, hanno imparato fin troppo bene la lezione: la "linea dell' E.U.R." dietro la spinta delle rivendicazioni extra-sindacali è stata modificata. Più nelle enunciazioni che nei fatti, è vero, ma tutto serve, o può servire, pur di riprendere il controllo della base.

Certo i sindacalisti stanno facendo del loro meglio, ma qualcosa o qualcuno gli sfugge sempre. E' difficile controllare la rabbia, l'insubordinazione, lo sberleffo, bisogna che il risentimento si sfoghi. Un mese, due mesi, forse tre, cortei, assemblee, "*compagni organizziamoci*", tutto viene criticato, la macchina sindacale incassa i colpi, ma continua a funzionare, a progettare. Alla fine, dopo aver picchiato inutilmente contro un muro di gomma, dopo che abbiamo misurato palmo a palmo la nostra impotenza (la cosa sicuramente più scoraggiante), ecco risplendente della sua *efficienza* riapparire il dirigente sindacale "*compagni l'accordo si può fare... certo non è come si sperava, ma le compatibilità...*".

Tu gridi il tuo no, ma ti accorgi che sei di nuovo solo, sei tornato ad essere "l'anarchico rompicazzo" di prima, di sempre, quello che non è mai contento. Eppure non è passato molto tempo da quando i sindacalisti erano stati fischiati e zittiti, quando sembrava che tutti fossero d'accordo "*stavolta non accettiamo compromessi*", e invece...

La storia continua a ripetersi con una puntualità esasperante e dopo ogni fiammata bisogna ripartire sempre da zero. Ma lasciarsi prendere dallo scetticismo serve a poco, tutt'al più ci preserva dalle disillusioni; l'importante è esserci, accendere più micce possibile, lanciare il sasso e tenere alta la mano senza nasconderla. Dopo gli spazi si restringeranno, dopo ci sarà il riflusso, tutto dopo, oggi però possiamo e dobbiamo agire.

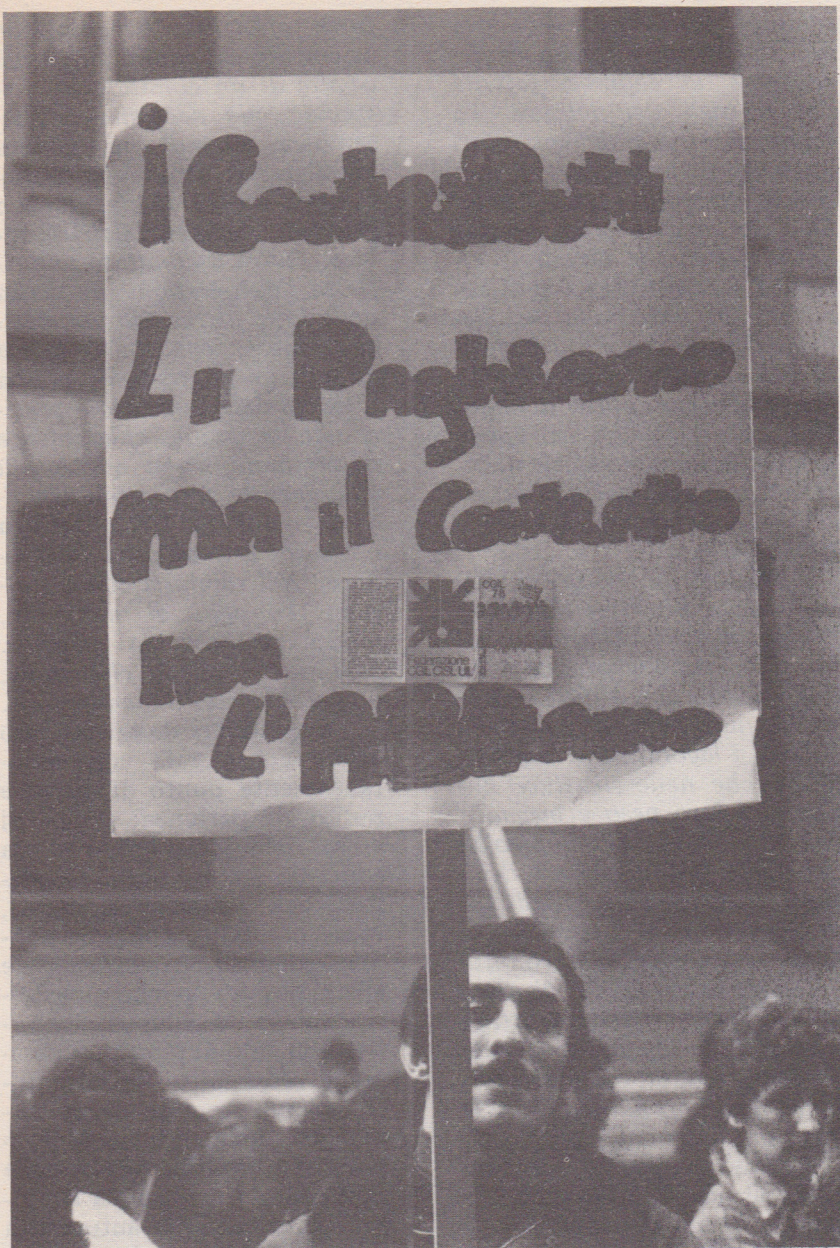
La conflittualità che si va esprimendo in questi mesi (e che ci vede presenti, anche se siamo una minoranza della minoranza) è senza dubbio rilevante perchè contrasta le linee di tendenza espresse nel "piano Pandolfi". La politica dei sacrifici non è passata come i sindacati avrebbero voluto e la controprova si ha oggi. Il dissenso cresce, si sviluppa perchè l'erosione inflazionistica delle buste paga smuove anche i più incerti. Il protrarsi della crisi economica ha portato i suoi effetti innescando una indisponibilità alle parole d'ordine della classe dirigente, che non ha saputo trovare altro che la solita vecchia ricetta: far pagare alle classi inferiori il costo della ripresa.

Nelle pagine che seguono prendiamo in esame il "piano Pandolfi", qui ci interessa rilevare che la ricetta proposta vuole permettere un incremento del surplus (attraverso il contenimento del costo del lavoro) per avviare un processo di investimenti privati e pubblici, tali da ridare efficienza e competitività al sistema produttivo. Dei due momenti — sacrifici e ripresa — solo il primo è certo mentre il secondo è oltremodo aleatorio, anche perchè non si tiene nel debito conto la scarsa propensione agli investimenti da parte delle imprese private. Maggiori investimenti saranno fatti dalle imprese pubbliche, ma tutti sappiamo l'enorme divario esistente tra saggio di investimenti e posti di lavoro nel settore pubblico e non è il caso di dilungarsi, anche perchè questa logica non ci interessa. Non siamo sensibili ai richiami del potere, siamo dei refrattari.

In questo particolare momento anche la *resistenza passiva* può avere un significato e una portata notevole, tutto sta nelle modalità con cui questa si esprimerà. Il "*non ci sto*" può essere un benefico virus capace di contagiare molti sfruttati. Questo non vuol dire l'abbandono di qualsiasi progetto organizzativo, si tratta più che altro di una questione di tempi, determinata dall'attuale atteggiamento psicologico degli sfruttati. Si è sviluppata una generale diffidenza verso i grandi programmi, le parole d'ordine, le strategie vincenti perchè per troppi anni i "*rivoluzionari di professione*" della nuova sinistra hanno fatto grandi esercizi verbali privi di benchè minimo riscontro nella realtà quotidiana. Questione di tempi che non sta a significare tatticismi od altre amenità del genere: si vuole riportare l'attenzione sulle esigenze che grosse fasce di lavoratori vanno esprimendo. Nemmeno si tratta di *seguire l'onda*, ma di capire in una realtà così composita quali sono le linee emergenti del processo di emancipazione delle classi inferiori, ma soprattutto se queste attualmente esistono. Serio interrogativo, questo, perchè quasi sempre siamo portati a dare e a darci una risposta demagogica e sloganistica. Invece per non tradire noi stessi — e soprattutto quelli a cui ci rivolgiamo — dobbiamo avere la correttezza morale di accompagnare all'azione e alle lotte quotidiane, l'attenta riflessione. Autoingannarci non serve a nulla, non vogliamo l'illusione della rivoluzione, vogliamo lavorare per la sua realizzazione.

E. Cipriano

AUTUNNO SINDACALE

a qualcuno piace caldo

L'unico, vero momento di tensione lo si registra davanti alla Camera del Lavoro di Milano, con le porte sbarrate e presidiate all'interno da picchetti di attivisti sindacali. Gli slogans si fanno più duri "*il sindacato non ci ascolta più; Luciano Lama l'autonomo sei tu*", i pugni si alzano minacciosi in direzione delle finestre alle quali si affacciano, con espressioni tra l'inebetito e l'incazzato, i trinariciuti funzionari della C.G.I.L., viene improvvisato un girotondo che assomiglia ad una danza di guerra. La rabbia antisindacale è palpabile.

E' la mattina di giovedì 16 novembre a Milano: la manifestazione indetta dagli ospedalieri in lotta si è svolta sinora tranquillamente, facendo registrare una notevole adesione di lavoratori e di studenti. La sera prima, all'assemblea dell'*opposizione operaia* indetta dai comitati di lotta sorti in alcune fabbriche milanesi sul tema dell'organizzazione e della gestione autonoma delle lotte per il rinnovo dei contratti (metalmeccanici, edili, chimici, ecc.), gli ospedalieri avevano chiesto la concreta solidarietà dei lavoratori milanesi. E questo giovedì mattina, davanti alla Camera del Lavoro, oltre a loro sfilano nutrite rappresentanze delle più varie realtà lavorative: dagli operai della Sit Siemens, della Azienda Elettrica Milanese, ai lavoratori del pubblico impiego, agli insegnanti precari della scuola di Milano e provincia. Ci dice un impiegato della Azienda Elettrica Milanese: "*lottare per il Meridione* (nella stessa mattinata il sindacato ha indetto una ora di sciopero con assemblee in appoggio allo sciopero di 4 ore che si svolge nel meridione, parte dei lavoratori AEM hanno invece deciso di uscire in corteo con gli ospedalieri rifiutando le indicazioni sindacali - n.d.r.) *non è sufficiente, perchè esiste un meridione in ogni città, e sono proprio gli ospedali. Oggi gli ospedali sono in lotta, isolarli in questo momento significa aprire la strada al recupero delle lotte contrattuali. Cominciano con gli ospedalieri, poi piano piano arriveranno anche a noi.*" E da questo discorso, come da tutti gli altri ascoltati nel corso della manifestazione, appare chiaro che il sindacato viene identificato come una controparte dei lavoratori.

E' una manifestazione di at-

tacco, quella che si sta svolgendo questa mattina: la parola d'ordine non è la difesa del posto di lavoro, tema unico delle lotte sindacali degli ultimi anni, ma la volontà di avere peso, di essere soggetto e non oggetto, di essere forza cosciente e non massa di manovra utilizzata dalle burocrazie sindacali strumentalmente per giochi politici sempre più incomprensibili.

Ci parlano due lavoratori dell'ospedale di Tradate: "*Il problema è di sfiducia nei confronti di quegli organismi che sono diventati l'appendice burocratica del sindacato in fabbrica. Quando le strutture (consigli di fabbrica, consigli di delegati) rispondono alle esigenze dei lavorarori in fabbrica esse non godono di sfiducia... ma quando si fa una proposta di contratto il consiglio dei delegati ha poca voce in capitolo, perchè le decisioni vengono prese a livello di quadri sindacali che non hanno niente a che vedere con i consigli dei delegati. Il movimento degli ospedalieri è nato avendo come obiettivo non soltanto miglioramenti contrattuali (recupero salariale, nuova normativa, ecc.) ma anche l'inizio di un discorso di nuova democrazia all'interno delle strutture sindacali, perchè deve essere sostituito il modo di portare avanti le cose attraverso le strutture che ci sono oggi. Quello che si vuole è che il consiglio dei delegati porti avanti ciò che scaturisce dalle assemblee generali. In tutte le federazioni sindacali c'è la tendenza, da parte dei vertici sindacali, a farsi le loro consultazioni con i gruppi politici e con il governo e a fare il contratto a seconda delle compatibilità per poi farlo accettare dai lavoratori. Ecco, tutto questo non è più possibile accettarlo.*"

Che questi siano effettivamente alcuni dei temi sui quali si sviluppa la nuova opposizione operaia e che si stia sviluppando una nuova prassi di lotta, ce lo conferma un lavoratore della Sit Siemens: "*Il consiglio di fabbrica si allontana sempre più dalle reali esigenze dei lavoratori e quindi di fatto non rispecchia i risultati delle votazioni nelle assemblee generali. La tendenza del sindacato è quella di restringere la rappresentatività dei consigli dei delegati. La tendenza attuale dei lavoratori è quella di privilegiare il momento assembleare. E' l'assemblea che assume nella maggior parte dei casi la direzione effettiva e costituisce i suoi comitati. Di fatto, alla Sit Siemens l'assemblea è più avanzata del consiglio. Con l'andare del tempo, nel corso dei contratti, si accentuerà, in opposizione alla linea sindacale di accettazione della politica dei sacrifici, la tendenza all'autogestione delle lotte.*"

Aggiunge un lavoratore della Azienda Elettrica Milanese: "*Credo di poter affermare che in molte realtà lavorative si sta sviluppando una diffusa volontà di rifiuto nei confronti della delega. I lavoratori si rendono conto che nelle strutture sindacali il loro peso è insignificante: il sindacato coinvolge chi vuole per far passare decisioni già prese. C'è quindi sfiducia e contemporaneamente si sta sviluppando la volontà di contare, la volontà di ribaltare le decisioni delle strutture sindacali. Se iniziative, se lotte devono esserci, i lavoratori non intendono più aspettare le decisioni prese dall'alto.*"

A questo punto abbiamo posto ai nostri interlocutori la stessa domanda: nel corso delle lotte ci sarà una reale autogestione delle stesse oppure i lavoratori daranno vita a nuovi organismi strutturati in modo più o meno rigido, a cui verrà di nuovo conferita la delega?

Considerando poco esauriente, anche se interessante, la risposta dataci da un insegnante precario di una scuola di Parabiago "*... a questo punto, visto che le strutture sindacali sono per il padrone e contro di noi, noi le eliminiamo...*", la risposta che praticamente sintetizza le opinioni espresse ci viene data da un lavoratore della Sit Siemens: "*In generale la tendenza manifestatasi ultimamente nelle varie situazioni è che il fulcro di tutto è l'assemblea, nel senso che senza il consenso dei lavoratori la forza di mobilitazione dell'opposizione non sarebbe una forza effettiva. Accanto alla assemblea c'è comunque la necessità di un comitato che risponda alle necessità dell'assemblea. Quindi mi sembra che si debba camminare su due gambe: una è la democrazia generale espressa dall'assemblea, l'altra il comitato che rifletta l'autogestione di massa delle lotte attraverso una delega sempre revocabile, delega data su un programma, su una lotta, su delle condizioni precise che, in quanto chiaramente determinate, sono anche più chiaramente verificabili di volta in volta. Se c'è la verifica c'è anche la possibilità della revoca. Nei rapporti con gli attuali consigli, al contrario, manca sempre la verifica. Ognuno fa quello che vuole, una volta avuto il mandato...*".

La mattinata di giovedì può essere considerata contemporaneamente punto di arrivo e punto di partenza: punto di arrivo della lunga e fino ad ora solitaria marcia degli ospedalieri che sfidando sindacati, forze politiche, opinione pubblica sono riusciti senza cedere alla logica dei "pochi, maledetti e subito" a sviluppare obiettivi non solo di pura rivendicazione economica e a dare inizio ad un processo di trasformazione della sfiducia, dell'assenteismo politico diffusi nelle fabbriche in una rabbia e nuova volontà di lotta autogestita che, è sperabile, coinvolgeranno fasce sempre più consistenti di lavoratori. Questo è il punto di partenza. A fronte di tutto ciò è però già avvertibile un grosso pericolo, i cui sintomi cominciavano ad evidenziarsi nel corso di una riunione del coordinamento degli ospedalieri venerdì sera: la stanchezza di oltre un mese di lotta senza risultati concreti incomincia a farsi sentire, nel fronte di lotta si stanno aprendo delle crepe, e il sindacato, accantonando, con uno dei giochetti trasformistici che gli sono abituali, la politica dei sacrifici e delle compatibilità tra richieste e possibilità di spesa, ha iniziato la rincorsa dei lavoratori che gli stanno sfuggendo di mano e cerca di infilarsi in queste crepe.

contratti

A riscaldare questo tiepido e nebbioso autunno non sono solo i 350 mila ospedalieri che hanno riaperto la vertenza chiusa ufficialmente dalle confederazioni il primo ottobre. Infatti sono in scadenza anche i contratti dei metalmeccanici, degli edili e dei chimici: quasi quattro milioni di lavoratori, a cui si aggiungono le preannunciate agitazioni dei quasi tre milioni di dipendenti pubblici. La partita si gioca quindi sui grandi numeri.

I dipendenti pubblici partono da condizioni sicuramente più arretrate — a livello salariale — dei dipendenti dell'industria. Responsabile principale di questa situazione è la struttura della scala mobile che nel pubblico impiego si chiama "indennità integrativa speciale". Fino al 1975 il punto di contingenza è ammontato a 400 lire, livello poi aumentato negli anni successivi fino a quelli degli altri settori (2.389 lire) dal luglio di quest'anno. Comunque il conteggio della scala mobile ha periodicità semestrale anziché trimestrale e viene stabilito in relazione ai due terzi della retribuzione e non sull'intero stipendio come avviene nell'industria.

In questo modo i pubblici dipendenti (con esclusione di quelli dell'ENEL) hanno avuto in questi ultimi due anni un aumento salariale medio pari alla metà di quello dell'industria. Va tenuto conto inoltre che le fasce medio-basse dei pubblici dipendenti hanno retribuzioni sensibilmente inferiori a quelle dei lavoratori dell'industria: basti citare il caso degli ospedalieri, che avevano fino ad ottobre retribuzioni minime lorde di poco superiori alle 150 mila lire fino a circa 300 mila lire per il personale più specializzato.

Sul versante dell'industria la piattaforma sindacale dei metalmeccanici sembra riscuotere tiepidissimi consensi. Nelle assemblee fino ad oggi tenutesi i sindacalisti della F.L.M. non sono stati attaccati perchè c'è stato un considerevole disimpegno: in pratica erano presenti solo i fedelissimi delle confederazioni. Certo la F.L.M. non si è ancora presentata nelle grandi fabbriche di

Milano ma l'inizio non promette certo bene. Per ora prevale la tendenza a disertare, viste le difficoltà di poter intervenire fattivamente, stante il rigido controllo degli apparati sindacali. Comunque fare delle previsioni è ancora azzardato considerato che le assemblee fin qui tenutesi hanno interessato solo il 30 per cento del milione è mezzo di lavoratori che compongono la categoria.

La bozza di piattaforma approvata dal consiglio generale della F.L.M. si caratterizza per questioni riguardanti l'orario di lavoro, gli aumenti salariali, la riparametrazione, la riforma degli scatti di anzianità. Le riduzioni di orario dovrebbero portare a 38 ore la settimana lavorativa per quasi tutta la categoria e a 36 ore per i lavoratori turnisti nel sud e per gli addetti ai cicli continui nella siderurgia e nella metallurgia non ferrosa.

Gli aumenti salariali dovrebbero assommare a 30 mila lire ripartite in tre anni: una cifra uguale per tutti nel gennaio prossimo e una cifra scaglionata secondo i parametri professionali. Inoltre le categorie professionali saranno sette con un ventaglio salariale che prevede un rapporto tra minimo e massimo di 100/200. Gli scatti di anzianità dovrebbero essere 5 conteggiati al 5 per cento sulla paga base per operai e impiegati, ma solo per i nuovi assunti, per gli altri continuerà il regime precedente che prevede per gli operai 4 scatti all'1,5 per cento sulla sola paga base e per gli impiegati 12 scatti al 5 per cento su paga base e contingenza.

Nella stessa logica si muovono le piattaforme degli edili e dei chimici, pur presentando differenze marginali legate alla diversità di categoria.

Si può subito constatare come le richieste sindacali tendano, più che altro, a conservare il salario reale e non certo a un suo aumento sostanziale; per di più la riparametrazione comporterà aumenti più rilevanti per le categorie superiori a danno di quelle inferiori, ristabilendo una "gerarchia professionale" che le lotte dell'autunno '69 avevano fortemente ridimensionato.

Per quanto concerne le riduzioni di orario è bene precisare che con molta probabilità queste non si tradurranno automaticamente in un aumento del costo del lavoro, come va strillando la Confindustria, perché permetteranno una utilizzazione maggiore e più razionale degli impianti (aumento dei turni) che non comporterà alcun costo aggiuntivo grazie all'espansione della produttività.

Le richieste sindacali si muovono quindi all'interno di una dinamica produttiva tesa a ridare efficienza alle strutture produttive, ciononostante queste si scontrano, in parte, con le compatibilità *indicate nel Piano Pandolfi.*

piano pandolfi

La proposta governativa per riequilibrare le sorti dell'economia nota come "Piano Pandolfi" non è un vero e proprio modello di programmazione, è soprattutto un documento politico-economico con una "filosofia" definita, e se non presenta quelle caratteristiche peculiari di un piano è perchè vuole essere aperto ai contributi della maggioranza parlamentare e dei sindacati. Non a caso sul "Piano Pandolfi" si sono appuntate le critiche, le osservazioni, i consigli degli "esperti" del cosiddetto arco costituzionale. Ciononondimeno il piano ha una sua fisionomia precisa nelle indicazioni e nel modello proposto.

I novanta punti del "Piano Pandolfi" sono facilmente riassumibili. La prima parte del documento è riservata alle condizioni favorevoli, attualmente presenti, per la realizzazione di un intervento di risanamento e cioè un cambio stabile della lira, la bilancia dei pagamenti in attivo e una larga maggioranza parlamentare che permette maggiore rilevanza all'azione governativa. Da queste constatazioni si passa alla analisi delle cause che hanno determinato la crisi attuale e viene ammesso quello che ormai non è più possibile nascondere: "*La finanza pubblica diventa fattore primario di degradazione del sistema*". Si riconosce cioè che gli aumenti del costo delle materie prime e del petrolio sono solo una concausa della crisi economica, ma che il posto centrale e più rilevante è occupato dal deficit del settore pubblico, quello che nel 1974 sulle pagine di questa rivista avevamo chiamato "il caro-stato". Se non interverranno dei correttivi il disavanzo del settore pubblico allargato passerà dal 12,5 per cento del prodotto interno lordo, registrato nel 1977, al 18,2 per cento nel 1979 cioè una cifra aggirantesi sui 43-44 mila miliardi.

Inoltre la composizione della spesa pubblica vede attribuiti agli investimenti solo il 3,5 per cento che nel 1979 conseguirebbero un incremento microscopico dello 0,2 per cento, mentre il disavanzo delle spese correnti si raddoppierebbe.

Le alternative sono quindi o una ripresa dell'inflazione, determinata da un incremento della base monetaria per coprire il disavanzo pubblico, o una riduzione del credito interno da destinare al settore privato, accrescendo la quota prelevata dal settore pubblico con il conseguente ulteriore indebolimento delle imprese private, oppure una consistente riduzione del deficit del settore pubblico, premessa per un riequilibrio della situazione economica.

Il piano Pandolfi propende per quest'ultima soluzione accompagnandola ad una riflessione sul costo del lavoro come elemento destabilizzante dell'economia. In pratica, constatato che il disavanzo del settore pubblico è determinato quasi esclusivamente dalle spese correnti (salari, stipendi, interessi passivi, ecc.), il "*buon Pandolfi*" chiede che siano, in pratica, bloccati i salari medi dei dipendenti pubblici e che gli aumenti non siano superiori al tasso di inflazione. Ma non si ferma qui. Nel settore privato bisogna mantenere un "*rapporto compatibile*" tra costo del lavoro e produttività e consentire la mobilità della mano d'opera tra reparto e reparto e tra azienda e azienda. Tutto questo dovrebbe consentire una maggiore occupa-

zione, prevista nella misura di 500-600 mila unità, soprattutto nel mezzogiorno. Anche la struttura della scala mobile andrebbe riformata perchè questa, pur preservando il potere reale degli stipendi lascia esposto all'erosione inflazionista il risparmio. E' infatti notorio che con uno stipendio di 300 mila lire al mese è possibile accantonare svariati milioni all'anno. E' evidente che il "*buon Pandolfi*" si preoccupa di altri risparmi che non sono certo quelli degli operai.

Gli obiettivi di risanamento e di ripresa proposti dal piano poggiano sulla realizzazione di tre condizioni:

— la riduzione nel triennio 1979-1981 del disavanzo del settore pubblico allargato con contemporaneo aumento degli investimenti pubblici cioè riducendo il disavanzo delle spese correnti (stipendi)

— blocco generale dei salari reali da conseguirsi mediante la corresponsione di aumenti che, insieme ai recuperi della scala mobile, non siano superiori al saggio di inflazione. Ristrutturazione del salario che dovrà tendere alla eliminazione progressiva degli scatti automatici e contemporaneamente riqualificazione della "professionalità".

— modalità più flessibili di utilizzo della mano d'opera impiegata. Cioè più mobilità per evitare che la rigidità degli schemi contrattuali non permetta l'aumento della produzione e l'allargamento delle strutture produttive.

Come richieste di sacrifici non c'è male. Tutte a carico dei lavoratori. Taglio delle spese per i dipendenti pubblici, compressione salariale generalizzata, salvo i meritevoli per professionalità, possibilità di assunzione e licenziamento secondo le esigenze della produzione.

Non a caso la "*messa a punto del piano di azioni programmatiche si gioverà dell'apporto consultivo di un ristretto gruppo tecnico triangolare, formato da rappresentanti degli imprenditori, dei sindacati, dell'amministrazione*". Tutti insieme appassionatamente.

L.L. - E.Z.

L'EDITRICE A ha modificato struttura legale e ragione sociale: da *ditta individuale* si è trasformata in una *cooperativa* (l'EDITRICE A cooperativa a r.l.) della quale fanno parte compagni/e delle redazioni di *A-rivista anarchica*, di *Volontà*, di *Interrogations* e delle *Edizioni Antistato*. Conseguentemente abbiamo dovuto aprire un nuovo conto corrente postale, che sostituisce il precedente. D'ora in poi *tutti* i versamenti per la rivista andranno effettuati sul c.c.p. 12552204 intestato (come prima) ad EDITRICE A - MILANO.

Le altre iniziative editoriali nella cooperativa mantengono la più assoluta autonomia in tutti i settori (redazione, amministrazione, diffusione, ecc.). I loro recapiti ed i loro c.c.p. rimangono invariati.

Come di consueto, questo numero "copre" anche il mese di gennaio. Il prossimo numero uscirà ai primi di febbraio. I locali della redazione resteranno chiusi dal 16 dicembre al 7 gennaio. La casella postale invece no, quella è sempre aperta, assetata di ricevere i bollettini dei versamenti effettuati dai compagni, soprattutto da quei diffusori (che sono la maggioranza) che hanno debiti da saldare con l'amministrazione. Ora, con la tredicesima, potranno finalmente regolarizzare la loro posizione. O no?

A numerosi diffusori abbiamo inviato recentemente 10/20 copie del manifesto pubblicitario di "A" per l'affissione soprattutto nei pressi delle stazioni ferroviarie le cui edicole vendono la rivista. Coloro che non li abbiano ricevuti e che siano interessati, ce li richiedano (specificando il quantitativo): i manifesti sono gratuiti.

SOTTOSCRIZIONE DAL 25.9.'78 al 28.11.'78

E.B. (Milano), 5.000; G.R. (Gattinara), 10.000; Coll. Anar. di Solidarietà (Barrali), 10.000; V.G. (Buonabitacolo), 3.000; G.P. (Vigardolo), 1.000; a mezzo J.V. raccolti fra compagni Santa Teresa Park, 161.000; S.C. (Altamura), 1.000; P.B. (Milano), 50.000; P.B. (Milano), 500; A.P. (Forlì), 1.200; Orge (Torino), 10.000; G.A. (Recco), 5.000; P.Z. (Roma), 10.000; Groupe E. Goldmann (Parigi), 7.575; Un compagno (Roma), 30.000; P.M. (Napoli), 500; D.G. (Cesano Boscone), 10.000; R.M. (Milano), 5.000; D.C. (Livorno), 3.000; E.C. (Parigi), 1.200; G.P.P. (Lyon), 3.000; E.A. (Marsiglia), 30.000; Vendita ciclostilato Collettivo del Contropotere (Torino), 8.500; D.G. (Suresnes), 40.000; S.C. (Altamura), 500; Federazione Anarchica Livornese, 20.000; a mezzo J.V. raccolti fra compagni in casa Negri (California), 240.000; a mezzo P.T., O.R. (Beaumont), 41.500; a mezzo P.T., N.B. (Aubagne), 30.000; a mezzo P.T., T.P.P. (Parma), 20.000; a mezzo P.T., G.V. (Sanremo), 25.000; a mezzo P.T., T.S. (Pinerolo), 10.000; B.V. (Surrey Hills), 160.000; Totale: 953.475.

SOTTOSCRIZIONE ASKATASUNA

Patrizio B. (Milano), 50.000; i compagni di Santa Teresa Riva (Messina (Messina), 10.000; Bruno (Milano), 1.000; Aurora e Paolo (Milano), 50.000; Maurizio T. (Torino), 10.000; Emiliano D.G. (Milano), 2.000; la Federazione Anarchica Livornese ricordando il compagno A. Catani combattente in Spagna (Livorno), 20.000; Fausto S. (Ghiare di Berceto - Parma), 10.000; L. e F. (Milano), 7.000; S. Ciapponi (Morbegno), 4.500, Totale: 164.500.

Questa somma è stata inviata ai compagni del giornale libertario basco ASKATASUNA, la cui sede (con annessa tipografia) è stata completamente distrutta il 24 agosto scorso da un attentato rivendicato dai "Guerriglieri di Cristo re", una nota organizzazione terroristica neo-fascista. L'ammontare dei danni è stato valutato in oltre 60 milioni di lire.

Eventuali altre sottoscrizioni pro-ASKATASUNA, pervenute "in ritardo", saranno naturalmente inoltrate ai compagni baschi e comunicate su "A".

agitare prima dell'USI

Il secondo *attivo di base dei lavoratori per l'U.S.I.* (Genova, 25-26 novembre), al quale hanno preso parte circa 250 compagni, ha costituito un momento di riflessione generale sull'attuale situazione della presenza libertaria nelle lotte dei lavoratori, sulla sua incidenza, sulle sue potenzialità. A sette mesi dal primo *attivo di base*, che a Roma (22-23 aprile) aveva raccolto un numero maggiore di compagni in un'atmosfera di ben maggiore ottimismo, si è innanzitutto sottoposto a verifica il bilancio del lavoro organizzativo di cui appunto a Roma erano state gettate le basi: le due direttrici organizzative allora individuate — quella "territoriale" e quella "categoriale" — sono state in varia misura percorse, soprattutto in alcune regioni e da alcune categorie. Assemblee di lavoratori, incontri regionali, riunioni di settore si sono tenute numerose in questi ultimi mesi, con una frequenza ed una capillarità sconosciute — in campo libertario — da almeno 20/25 anni. In genere, però, la partecipazione è stata scarsa, nettamente inferiore alle attese dei promotori, e soprattutto in minima parte estesa al di là degli immediati "dintorni" del movimento anarchico.

A Genova si è avuta una conferma delle grandi difficoltà che ostacolano non solo il progetto di ricostituzione dell'U.S.I., quanto soprattutto il radicarsi di una presenza consistente, costante ed incisiva di gruppi di lavoratori libertari (e ancor più di singoli compagni) nei loro stessi posti di lavoro. *Parliamoci chiaro, compagni* — ha detto un insegnante toscano dalla tribuna — *è assurdo pensare di rilanciare l'U.S.I. mentre non esistono ancora realtà locali che abbiano davvero una loro consistenza.* E sullo stesso tasto hanno insistito molti degli intervenuti.

Vi è stato però anche chi ha praticamente ribaltato la questione, sostenendo che sono proprio i ritardi nel processo ricostitutivo del sindacato di massa libertario ad essere di impaccio ad un diffuso rilancio della prassi anarcosindacalista. E' questa una tesi che, seppure presentata — come è avvenuto a Genova — in una forma ben più elaborata e articolata, non può nascondere la sua inconsistenza ed anche, al limite, la sua pericolosità. Nessuno sostiene che sia necessario attendere che gran parte del proletariato abbracci la causa anarcosindacalista prima di gettare le fondamenta di un'organizzazione di massa libertaria: ciò significherebbe semplicemente "mettersi a ruota" degli avvenimenti, rinunciando ad essere protagonisti attivi della lotta rivoluzionaria. Ma non è neppure rifiutando di guardare la realtà per quello che essa realmente è che si può pensare di fare passi in avanti.

E la realtà non lascia, non può lasciare spazio a soverchie illusioni. Gran parte della tradizionale classe operaia si è fatta stato, e non da oggi, grazie ai partiti di sinistra, alle organizzazioni sindacali ed anche ai partitini neo-riformisti all'immediata sinistra del P.C.I. Più in generale, quasi tutto l'ambiente delle lotte sociali e sindacali è reso praticamente "inagibile" per i rivoluzionari, che normalmente si trovano isolati, calunniati, "criminalizzati" appena la loro azione inizia a minacciare il monopolio della triplice confederale. Nemmeno le ricorrenti smagliature in questo "tessuto del consenso" garantito in prima persona da C.G.I.L.-C.I.S.L.-U.I.L. e da P.C.I. e P.S.I. (uniti nella lotta anti-rivoluzionaria, ...nonostante la risibile diatriba ideologica!) autorizzano ottimismi eccessivi: certo, non tutto è tranquillo e "normalizzato": dalla recente lotta nazionale autonoma degli ospedalieri giù giù fino a singole situazioni di reparto vi è un costante pullulare di malcontento, di protesta ed anche di lotta contro le disuguaglianze, le ingiustizie sociali, i privilegi di classe. All'*attivo di base* di Genova se n'è avuta eco, così come si è discussa la presenza libertaria nelle lotte in corso ed in quelle previste a breve scadenza per le categorie interessate ai rinnovi contrattuali.

Contro i sindacati riformisti oppure solo contro la gestione delle lotte (contrattuali e non) da parte dei vertici confederali? Anche su questo "dilemma" sono emerse posizioni contrastanti tra i convenuti: accanto a chi considera i sindacati confederali pienamente integrati nelle strutture statali e quindi "nemici di classe" a tutti gli effetti, vi è stato anche chi ha operato un distinguo tra quei sindacati (o meglio, tra la loro base sindacale) ed i loro "vertici", giudicando possibile ed anche utile una "opposizione sindacale" al loro interno.

Nel complesso, dunque, molta vivacità ma anche non poca confusione. Tra gli stessi lavoratori presenti vi era chi nutriva dubbi sull'opportunità di definire e di strutturare come "sindacato" il processo riorganizzativo in corso. *Se solo osassi proporre ai miei compagni di lotta di aderire ad un "altro" sindacato, sia pure l'U.S.I., mi caccerebbero via* — mi ha detto una compagna di Napoli impegnata nelle lotte degli ospedalieri. Non si tratta certo di una testimonianza isolata, chè la possibilità stessa di organizzare efficacemente (in senso rivoluzionario) un sindacato libertario, alla luce delle esperienze storiche degli ultimi decenni, è tutta da verificare. La profonda trasformazione della "base sociale" del sindacalismo, il carattere sempre più integrato delle società contemporanee (con la progressiva scomparsa dell'esasperato antagonismo, anche "culturale", tra sfruttati e sfruttatori) grazie soprattutto al ruolo della sinistra riformista e dei mass-media, la notevole capacità di recupero delle conquiste salariali ed anche normative strappate dai lavoratori, sono alcune delle ragioni della crisi d'identità del sindacalismo rivoluzionario. Le drammatiche vicende di involuzione burocratica e riformista vissute anche dalle più recenti esperienze anarcosindacaliste (pensiamo alla "riformista" S.A.C. svedese, ma anche — soprattutto per l'aspetto burocratico — alla storia passata ed anche recente della C.N.T spagnola) debbono far riflettere. Il che non può comunque trasformarsi in un alibi per "disertare" le lotte.

P. F.

per una pedagogia libertaria

"Pedagogia" è letteralmente tutto ciò che si occupa dei problemi educativi dei bambini, del come educare i bambini. Da quando però nella vita dei bambini si è inserita una componente obbligata, la scuola, i pedagogisti hanno incominciato ad occuparsi della scuola, indipendentemente dall'età di coloro che la frequentavano: ci sono così pedagogisti che si occupano dell'Università, delle 150 ore, dei corsi aziendali di riqualificazione o di superspecializzazione, di corsi per i genitori, per i professori, per i maestri...

La pedagogia entra nelle nostre case attraverso la televisione, dove luminari di questa scienza danno consigli sul come comportarci con i nostri figli, o ci sottopongono filmati molto emotivi, dove vengono illustrate famiglie modello, bambini zuccherosi, maestri esemplari.

Di fronte al dilagare di questa scienza dobbiamo affinare il nostro spirito critico: riflettendo, come hanno fatto alcuni compagni di Novara, sul significato e sulle risposte che un libertario dovrebbe dare a questi problemi, e documentandoci su alcune risposte che all'interno del movimento sono già state date.

Il movimento, per la verità, non ha espresso, nè poteva farlo, cose molto originali in uno dei settori pedagogici: quello della metodologia e della didattica: l'autore che viene orgogliosamente sbandierato come modello, Ferrer, è, certamente, un innovatore, ma non dissimile nell'impostazione del metodo e nei principi informatori (responsabilizzazione, coeducazione, integrazione del lavoro manuale con quello intellettuale, laicità) dai giovani pedagogisti che come una ventata nuova contribuirono a fare della sua epoca un'epoca abbastanza originale e feconda, a produrre un movimento di idee e di iniziative che lentamente avrebbe distrutto la vecchia Scuola, il Banco, le bacchettate dell'insegnante e l'apprendimento a memoria del catechismo e dell'alfabeto.

L'apporto originale dei pensatori libertari alla pedagogia va a nostro avviso ricercato altrove, alle origini stesse del loro pensiero, nelle domande fondamentali che essi si pongono di fronte all'uomo ed alla società: intanto, l'uomo ha bisogno di essere educato? L'educazione è davvero fonte di progresso? Di fonte a questa domanda, che vede gli ideologi marxisti, soprattutto dopo Lenin e la Rivoluzione di ottobre, rigidamente schierati nella profonda convinzione che l'uomo in sé vada diretto, guidato, illuminato, perchè da solo potrebbe combinare ben poco, i pensatori anarchici rispondono con perplessità, disaccordi che talora, come nel caso di Bakunin, sono anche dentro di loro, affiorano dalle loro affermazioni contraddittorie. La coscienza della suprema dignità umana sembra negare ogni diritto di cittadinanza all'affermazione che l'uomo possa educarsi da solo. D'altro canto, il mito della scienza, l'importanza che, fedeli al loro secolo, i primi anarchici le attribuiscono come capace di risolvere i problemi della fatica rendevano essenziale e quasi mitico il bisogno e la richiesta dell'istruzione popolare, l'illusione che la scienza risolverà i problemi fondamentali della rivoluzione: la riduzione del lavoro, l'aumento dei prodotti agricoli e della ricchezza, la possibilità di convivenza pacifica fra tutti gli uomini e tutte le nazioni.

Su queste esigenze contrastanti si innestano i discorsi di Stirner, di Kropotkin, di Cafiero, di Malatesta, fino a giungere alla sintesi, mirabile per chiarezza e semplicità, di I. Puente, che ne fece il nucleo centrale di un opuscolo distribuito alla vigilia e durante la rivoluzione spagnola e che fu diffuso fra milioni di operai e contadini.

E tuttavia il dibattito non può dirsi concluso, i suoi poli restano aperti: come si pone un anarchico di fronte all'istruzione pubblica, all' istruzione *di Stato*? Come affronta e come risolve il problema della formazione dei bambini, dei figli? Come risolve il contrasto fra il suo desiderio di opporsi all'autoritarismo e l'esistenza in una società dove, se egli non interviene costantemente sui figli, lascia il campo aperto a forme sottili e insidiose di indottrinamento, quali i mass-media, le abitudini della maggioranza, i miti del consumismo, del benessere, della competizione? Come si comporta di fronte alle disparità di cultura e di conoscenza dei suoi membri? Non sono certo piccole difficoltà. Non sono, soprattutto, problemi di interesse privato. Ci sembra così opportuno riaprire il discorso, offrendo alcuni punti alla riflessione.

Stefania Orio

la strega Biancaneve...

In un numero della rivista che si occupa soprattutto della cura dei bambini, una redazione anarchica doveva necessariamente lasciare spazio diretto alle voci dei bambini. Sono dodici bambini, intervistati in una grande confusione, con una tecnica particolare: quella del gioco suggerito. E' stato spiegato loro che ci interessa sapere le loro opinioni sulla scuola, sui maestri, sui genitori, sugli educatori, insomma, ma che riteniamo più facile far emergere queste idee da giochi che simulino la scuola, la famiglia, piuttosto che raccoglierle mentre loro sono seduti: parlare per rispondere all'intervistatore potrebbe falsare il loro pensiero. Sono subito d'accordo, non sappiamo se per amore della verità o per la voglia di giocare. Riascoltando la registrazione, abbiamo ordinato le loro frasi per argomento, cercando di non alterarne il senso: e così raggruppate le proponiamo ai lettori, sperando che li facciano riflettere: ce n'è motivo.

La scuola

Per i bambini (dai 5 ai 10 anni, di cui otto scolarizzati e quattro con qualche esperienza di scuola materna) la scuola è soprattutto un posto dove imparare senza troppa fatica: tutti i discorsi sull'"educazione" e la "socializzazione" fatti dai maestri moderni e anche dai nostri program-

mi, sembra non li sfiorino lontanamente. Ecco le frasi:

(Stanno giocando alla "maestra", con una bambina-maestra).

— Tu! guarda la lavagna! guarda la lavagna ho detto! Adesso dimmi cosa c'è scritto!

— (sbagliando) fagiolini.

— Noo! Sbagliato! Dimmelo tu che cosa c'è scritto

— (sbagliando) pisellini (ride)

— C'è poco da ridere! State attenti che vi spiego! C'è scritto fagioli: fa-gio-li. State attenti e imparate questa parola qui, se no a scuola che cosa ci venite a fare?

In questa scena la "maestra" è piuttosto autoritaria, almeno alla prima impressione: si osservi però che non umilia, si limita ad osservare che è "sbagliato". La sua convinzione ferma è che i bambini vengano a scuola per imparare a leggere, che l'utilità esclusiva della scuola sia nell'insegnare a leggere. I bambini che fanno gli scolari ci danno del resto l'immagine del bambino che deve imparare, che non sa, tanto è vero che sbaglia la lettura: trovano quindi logico che qualcuno insegni. In un'immagine di questo genere è stata del tutto soppressa la creatività e il gusto della scoperta che potrebbero essere presenti nella funzione dell'imparare. Perche questa soppressione? E' riservata al fuori scuola? O è stata soffocata nella mente dei bambini?

Gli insegnanti

(I bambini hanno simulato una malattia della maestra precedente ed ora aspettano una nuova maestra)

— Speriamo che sia giovane e carina.

— Sorridente

— Che ci dia i compiti. Però pochi. Non tanti. Un po' di compiti.

— Io la voglio scherzosa. E una donna. Non un uomo.

— Gli uomini gridano. Speriamo che non gridi. E che ci faccia giocare.

— Che ci faccia giocare e che non gridi e che ci insegni. Chiaro però. Che ci insegni bello facile e chiaro. Chiaro anche le cose difficili.

— Io mica la voglio la maestra. Io non capisco perchè c'è la maestra. E' cattiva. Sono tutte vecchie, brutte e cattive.

— No, non è vero, sono anche giovani, e carine, e brave, e portano in cortile a giocare.

— Per andare a giocare in cortile, allora sto a casa.

— Ma io non dicevo tanto... un po'.

— Però io preferisco che non venga nessuno.

— Ma che cosa fai a scuola senza nessuno?

In questa scena i bambini sembrano delegare alla maestra il compito di decidere le attività scolastiche, di soddisfare i loro bisogni estetici ed affettivi, divenendo una specie di saggia Biancaneve nei confronti di loro nanetti (che altro può essere una maestra carina, sorridente, scherzosa, giovane, che insegna bello chiaro e poi fa un po' giocare, che dà i compiti, ma pochi?). Il timore è che Biancaneve si trasformi in strega (brutta vecchia e cattiva) o in orco urlante (un uomo che grida). L'ipotesi di una scuola senza Biancaneve però spaventa: che cosa ci si andrebbe a fare? Questa delega è già scattata a cinque anni. Come speriamo poi di rimuoverla? E voi, compagne che insegnate, siete proprio sicure che il ruolo di Biancaneve vi dispiaccia?

La famiglia

(Due bambine fanno le mamme: chiaccherano sedute davanti a tazzine di caffè, lavorando a qualcosa con le mani. Due maschietti sono i papà, relegati fuori perchè "lavorano". Gli altri otto sono i bambini. All'inizio della scena le "mamme" li chiamano per fare i compiti)

— Va bene! (sbuffa e fa finta di sedersi al tavolo).

— Senti, invece di fare i compiti, perchè non leggiamo i giornaletti?

— Dài, sì, sì, dài!

— Ma mamma, li ho già fatti a scuola!

— Su, vieni!

— Ma li ho già fatti!

— Ma non fare storie!

— Uffa, ma mamma, se ti dico che li ho fatti li ho fatti!

— Va bene, te la vedrai con tuo padre!

(il gioco prosegue per un po' su questo tono, mentre le "madri" parlano tra loro esclusivamente del carattere e della salute dei figli. Infine i bambini, stanchi di studiare, riprendono a giocare fra i vani richiami delle "mamme" e l'"intervista" finisce in una zuffa collettiva.

In questa scena va osservata l'assoluta assenza dei padri (evocato, senza grande effetto, come possibile punitore) e la totale indifferenza delle madri, che pure parlano di figli per tutto il tempo, di fronte ai bisogni reali dei loro bambini. Gli adulti non si mescolano con i bambini, nè viceversa: una separazione assoluta dei ruoli relega le due "donne" al tavolino e i "piccoli", in parte subordinati ma in modo incoerente ed ambiguo, stanno in gruppo fra loro. Gli scambi sono in base ad ordini, contestazioni e trasgressioni di ordini. E' un quadro agghiacciante; fa pensare. Fino a che punto il bambino è considerato persona? Fino a che punto, prima ed indipendentemente dall' educare, l'adulto cerca con il bambino un rapporto autentico, utile e piacevole per entrambi? Perchè le madri, che parlano *sui* figli, non parlano *con i* figli? I bambini sembrano rassegnati a questo mondo: è quello in cui sono cresciuti e non li turba. Noi però ci chiediamo se e come questi bambini riusciranno a costruire un mondo nuovo, prigionieri come sono di un'infanzia senza sogni.

EDUCARE: CHI, COME, PERCHE'

Dal 2 al 4 giugno ha avuto luogo un seminario su "Educazione nella Comunità" nella comune danese "Tovstrup Mark", che ha un interesse particolare all'argomento ed ha una buona esperienza sulle spalle (sono 34 adulti e 38 bambini). Erano presenti circa 35 rappresentanti di gruppi e persone singole.

Il seminario nacque da uno precedente su "Comunità" nel febbraio scorso a Fyn (Danimarca). L'invito venne rivolto soprattutto a comuni ed esperienze sul tema da differenti angolazioni. Noi venimmo invitati a partecipare per comunicare l'esperienza realizzata in Uruguay dalla Comunidad del Sur.

Ci furono 4 gruppi di lavoro, su diversi temi e poi una riunione plenaria. Riassumemmo i temi e le conclusioni e le domande che si elaborarono e che rimangono da sviluppare in un prossimo seminario. (estratto dagli atti)

Perchè vogliamo educare i bambini e noi stessi?

— per poter esprimere meglio i sentimenti.

— per poter ricevere ed accettare critiche.

— per poter discutere di altri mezzi (compreso l'importante problema di scelta della scuola).

— per non essere manipolati da autorità irrazionali.

— per considerare il lavoro come qualcosa di fondamentale dell'esistenza creativa degli individui.

— per attaccare la dominazione nella società e tra gli individui e lavorare in comune con altri contro di essa.

— per partecipare l'educazione dei genitori.

— per realizzare questo dobbiamo dare una grande preminenza ai bambini. E' una conseguenza di questo il vivere in comunità? E il fatto che la comune ha bambini come presupposto?

Che fare qui e ora?

Per dare senso ad un obiettivo a lungo termine, è necessario che le funzioni quotidiane coi bambini siano molto privilegiate da tutti nella comunità e viste come lavoro politico estremamente necessario. Che

cosa significa questo?
— che i bambini hanno bisogno di un contatto primario ampliato.
— che dobbiamo eliminare la divisione sessuale nei ruoli di lavoro.
— che dobbiamo imparare ad insegnare loro e stimolare le loro facoltà e non sostituirle.
— che il lavoro venga ripartito sia "fuori" che in casa loro.
Se vogliamo avere bambini come un "presupposto", il nostro primo obiettivo dev'essere di cercare di eliminare il diritto alla proprietà privata sui bambini. Ed affrontare i conflitti che questo comporta, sia nella comune che nei rapporti di coppia e che "ricadono" sui bambini. Ciò significa che i figli appartengono alla comune? O a chi o a che cosa?

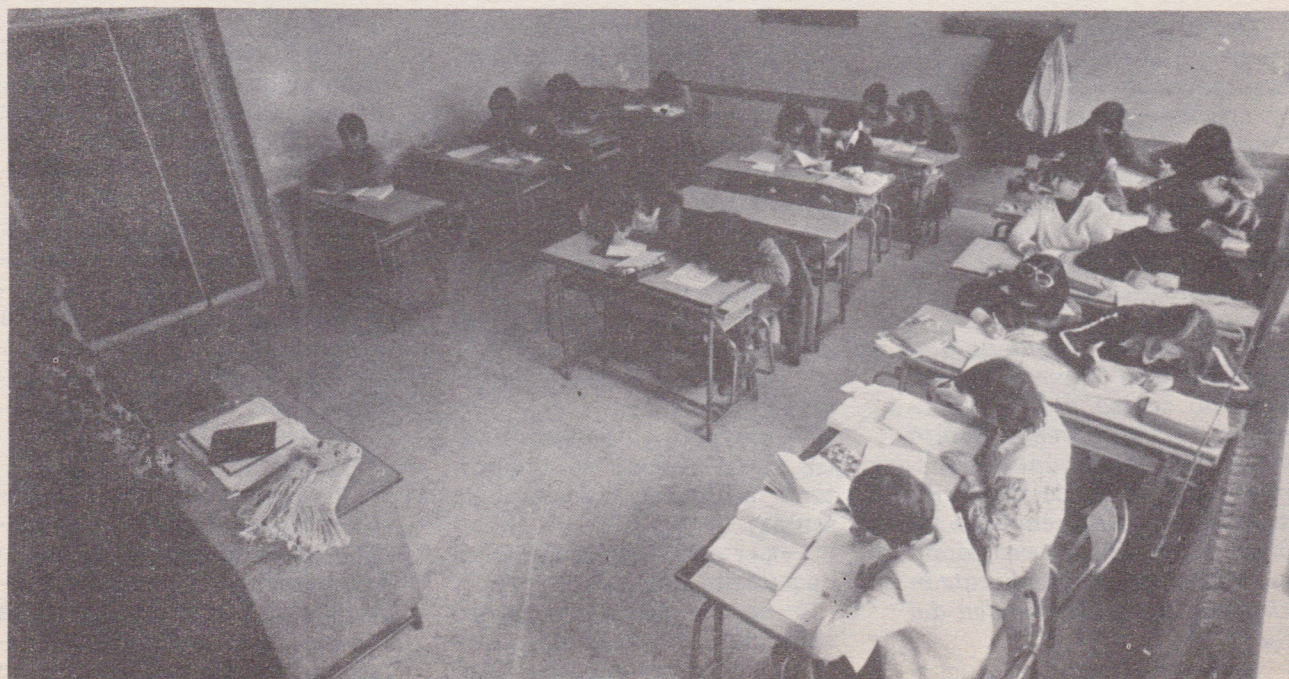
Tema 2: Il lavoro coi bambini è un lavoro politico? Che cosa comporta questo?

— E' possibile avere un lavoro stipendiato, aver cura dei bambini e contemporaneamente svolgere impegni di militanza?
— Come dare al lavoro coi bambini un significato politico?
— Non possiamo separare il mondo degli adulti ed il mondo dei bambini; se abbiamo bambini dobbiamo fare anche con loro le nostre attività di militanza?
— Si discusse anche se fosse meglio realizzare una divisione dei compiti all'interno della comune, dando al lavoro coi bambini la stessa importanza che ad altri lavori (produzione-proiezione). Ciò implica che dobbiamo metterci in rapporto coi bambini coscientemente e discuterne in relazione con altre attività.
— Una condizione è che la comune deve funzionare come gruppo su tutti i piani: una valorizzazione comune del lavoro e dei lavori, dell'educazione e dell'attività proiettiva. Ciò ha come conseguenza che il lavoro può essere diviso in modo tale che vengano soddisfatte tutte le necessità e che tutti svolgano tutti gli incarichi, a rotazione.
— E' necessaria una struttura che organizzi tutto questo, perchè per tutti noi adulti è un apprendistato ed uno sviluppo avanzare verso una società senza le nette separazioni di ruoli sessuali in cui siamo stati educati.

Tema 3: I bambini ed il lavoro nella comune

— Esiste in genere un desiderio di integrare i bambini nella vita della comune?
— Esiste una differenza a questo proposito tra le comuni agricole e quelle urbane?
— Che cosa c'è realmente nel desiderio di integrare i bambini?
solo un'ideologia
per vedersi "liberati" da alcuni compiti noiosi (lavare, scopare, ecc.)
— Si è discusso come dare ai bambini una consapevolezza che il loro lavoro ha un valore nella comune. Che si sentano in "comune".
— Spesso mentre la comune sta lavorando, li si manda altrove con un bambinaio. Pensiamo che il lavoro del bambinaio dovrebbe essere quello di cercare di integrare i bambini al lavoro comune e non soltanto di "distrarli". Gli adulti devono saper correggere gli errori che possano avvenire, allorchè i bambini svolgono un compito e lo considerano seriamente (pane bruciato, macchie, ecc.). Spesso accade che noi adulti siamo orientati "produttivamente" e non attribuiamo al lavoro il vero valore che ha in sè.
— Se vogliamo integrare il gruppo dei bambini e quello degli adulti, allora tutt'e due le parti devono partecipare e rispettare la vita degli altri. Ad esempio, gli adulti partecipare ai giochi, anche se questo va a discapito di bisogni più urgenti.
— Inoltre l'adulto deve prendere seriamente e responsabilmente le proposte e le idee suggerite dai bambini.

(trad. A. Chersi)

prima avevamo "tanti papà"...

Si fa sempre un gran parlare di comuni, di esperienze di vita alternativa, di integrare la militanza rivoluzionaria con nuovi rapporti interpersonali ed un diverso modo di lavorare. Di esperienze concrete, realizzate per un periodo di tempo sufficiente per poter esser giudicate "stabili", ne conosciamo molto poche; di esperienze comunitarie durate un ventennio ininterrottamente, con la partecipazione contemporanea di varie decine di persone, caratterizzate da una militanza collettiva e da una pratica di vita quotidiana libertarie, ne conosciamo una sola, la *Comunidad del sur* ("comunità del sud"). Costituita a Montevideo (capitale dell'Uruguay) nel 1955 da alcuni giovani militanti anarchici, la *Comunidad* si è progressivamente allargata fino a comprendere una cinquantina di compagni/e residenti: il loro numero è sempre variato, a seconda dei periodi. Costante è invece rimasta nel tempo la connotazione libertaria di quell'esperienza, caratterizzata dalla vita in comune, integrale, comunitaria nella produzione e nel consumo, e dalla volontà militante di essere presenti e di incidere nel conflitto sociale. Mai dunque ripiegata su se stessa, tesa solo alla soddisfazione delle esigenze "personali" dei suoi componenti, la *Comunidad* ha sempre costituito un preciso polo di riferimento rivoluzionario: molti membri della *Comunidad* aderivano alla *Federacion Anarquista Uruguaya* fino alla scissione avvenuta nei primi anni '60, quindi ai *Grupos de acción libertaria*. Poichè il loro lavoro era tipografico, gran parte dell'attività della *Comunidad* si svolse in campo editoriale, senza tralasciare però una costante presenza nel quartiere.

Nel 1969, con l'accentuarsi delle agitazioni sociali e della repressione statale, la *Comunidad* comincia ad essere direttamente perseguitata: polizia ed esercito iniziano una lunga serie di perquisizioni della tipografia ed' anche delle abitazioni (complessivamente, dal '71 al '75 ci furono 15 perquisizioni). Nel '75 vi fu una retata nel corso della quale furono arrestati tutti gli adulti. Nel '76 la *Comunidad* fu giudicata incompatibile con il "nuovo" Uruguay e legalmente vietata: la solidarietà entusiasmante della gente del quartiere non potè impedire che la repressione attuasse il suo compito. Arrestati, torturati, detenuti in parte in Uruguay in parte in Argentina, i componenti della *Comunidad* si ritrovarono in parte esuli in Perù, da dove — privi di qualsiasi appoggio che non fosse quello degli anarchici e di *Amnesty International* — si sono rifugiati e stabiliti in Europa (la maggior parte in Svezia, ma anche in Germania, Spagna, ecc,). In Svezia pubblicano un periodico, intitolato *Comunidad*, che serve sia per mantenere i contatti tra loro sia per continuare a dibattere i temi legati alla loro grande esperienza, con il proposito di riprenderla appena possibile.

In queste pagine pubblichiamo due "pezzi" elaborati dalla *Comunidad*, uno dagli adulti (ripreso dal bollettino *Comunidad*) e uno dai bambini (inviatoci dalla Svezia dai compagni uruguaiani là esuli).

Alcuni giovani uruguaiani, che a suo tempo hanno vissuto (alcuni fin dalla nascita) nella *Comunidad del sur*, e che attualmente vivono esuli in Svezia, discutono in queste pagine della loro esperienza.

Qual'è la differenza tra la Comunidad e la società "esterna" per quel che riguarda le relazioni tra bambini e adulti?

A: ora viviamo come tutto il mondo in appartamenti, vivere così è una cagata, ciascuno è costretto a vivere con i propri genitori.

B: Sì, è una vita di merda, completamente differente da quella della Comunidad.

C: a me non piace vivere coi vecchi.

Allora come vi piacerebbe vivere?

C: come vivevamo alla Comunidad.

D: nella Comunidad eravamo in rapporto anche con altre persone adulte: tutti gli adulti ci erano un poco genitori.

E: non c'erano genitori come succede in questa società. Certo che c'era un rapporto affettivo più stretto con alcuni, in particolare con i propri genitori però non vi era una grande differenza con quello che avevamo con gli altri adulti.

D: quando desideravamo una cosa ci rivolgevamo a chiunque, non solo a papà o alla mamma.

A chi vi rivolgevate, a chi era più vicino?

E: A chiunque. Tutti ci aiutavano, tutti ci rispondevano.

D: O altrimenti andavamo alle riunioni generali, dove esprimevamo le nostre lamentele o facevamo anche le nostre richieste. Mi ricordo che quando Martìn aveva quattro anni appena seppe che c'erano difficoltà economiche domandò di partecipare alla riunione degli adulti e si lamentò perchè voleva che comprassero più argento. Mi ricordo anche che una volta abbiamo inscenato noi ragazzi una vera e propria dimostrazione di protesta contro un adulto che aveva picchiato uno di noi: l'abbiamo organizzata prima con i cartelli e tutto l'occorrente e al momento buono, nel refettorio, ci siamo alzati tutti gridando contro di lui.

Che rapporti avevate con i bambini del quartiere?

C: giocavamo molto con i bambini del quartiere ai quali piaceva venire a giocare con noi.

D: sì, ma andavamo anche con loro sulla spiaggia durante l'estate, li lasciavano venire con noi alla spiaggia o in campeggio perchè sapevano che con noi c'erano sempre degli adulti.

E il lavoro?

C: la mattina andavamo a scuola e il pomeriggio lavoravamo, avevamo sempre da fare tante cose ltre allo studio.

D: tutti volevamo andare a lavorare nella tipografia.

F: gli adolescenti, e anche i bambini, facevano esperienze di lavoro in tutti i settori di attività: stampa, lavoro nell'orto, allevamento dei polli, servizi vari (cucina, lavanderia, cura dei bambini). Quando cominciavamo il liceo, lavoravamo per 3 o 4 ore al giorno.

C: se uno restava a "casa", doveva lavare e cucinare: e questo non ci è mai piaciuto farlo.

E allora come facevate?

D. e E: a rotazione tutti eravamo tenuti a fare ogni lavoro.

E: quando tutti i grandi erano in carcere, noi ci incaricavamo di tutto; dei servizi, della stampa, e poi del lavoro nell'orto. E allora eravamo tutti un po' più grandi.

Anche i più piccoli?

E: sì, tutti hanno partecipato. I più piccoli venivano guardati a turno da tutti. Era una buona organizzazione, noi ci riunivamo tutte le notti.

D: andavamo tutti alle riunioni. Stavamo tutti insieme perchè avevamo paura dei poliziotti. Pensavamo che ci controllavano.

E: e voi (*indica C. e D.*) vi davate da fare come matti: vi incaricavate della pulizia di tutti i bagni.

In che condizioni eravate mentre i vostri genitori erano in carcere?

D: eravamo tristi e, allo stesso tempo, orgogliosi. Nel '75 eravamo preoccupati delle prospettive future, mentre nel '72 — mentre eravamo ancora piccoli — eravamo soprattutto orgogliosi.

F: gli adulti della Comunidad sono stati in carcere varie volte a partire dal 1965, l'ultima volta, cioè nel '75 è quella che più ci è rimasta impressa nella mente.

E: è vero che eravamo al contempo preoccupati ed orgogliosi. Loro stavano lottando, non certo per niente. Mi ricordo che quando arrestarono Ariel, Lolo (che aveva nove anni) disse "domattina vado a lavorare al suo posto". Lo sapevamo tutti che era una balla, però non tanto: se non ci sarebbe andato, sapevamo che era per altri motivi.

Le relazioni tra uomini e donne erano diverse che nella società "esterna"?

D: nella Comunidad non c'erano differenze basate sul sesso come fuori, anche se non tutto era perfetto.

Fra voi della nuova generazione c'erano differenze di quel tipo?

D: no, nel lavoro no.

E: però a loro piaceva di più giocare al pallone.

Quali erano i rapporti tra di voi?

E: ci sentivamo tutti come fratelli.

D: io credo che tra di noi non c'è mai stata in nessun momento la possibilità di un rapporto affettivo-sessuale, dal momento che c'era una grande differenza di età allora particolarmente sensibile.

E: fra di noi si facevano giochi sessuali.

Gli adolescenti, quando cominciavano a "innamorarsi" e ad avere rapporti con altri? che atteggiamento assumevano gli adulti?

E: quando uscivamo eravamo tenuti a comunicare l'ora del ritorno: non per vigilanza, ma per verificare se non ci era successo qualcosa. E' quello che succede anche adesso, lo si fa per la tranquillità di tutti.

Quando avevate rapporti sessuali, lo facevate nella Comunidad?

E: io non ho mai avuto rapporti sessuali al di fuori della Comunidad.

F: nel "gruppo degli adolescenti" (eravamo in otto) volevamo realizzare un'idea che non siamo mai riusciti a mettere, in pratica: avere un locale comune per dormire, un altro per lavorare e studiare, e un altro per avere relazioni più intime, comprese quelle sessuali.

Che posizione avevano gli adulti rispetto alle vostre relazioni con giovani al di fuori della Comunidad?

E: da parte loro non c'era nessuna pressione: però io personalmente ho impiegato abbastanza tempo prima di parlare con loro di questi temi. Ne parlavamo di più fra noi adolescenti: per esempio gli adulti non ci dettero nessuna informazione sui mezzi anticoncezionali.

D: io credo che le ragazze giovani non si immaginassero nemmeno che la prima esperienza sessuale potesse metterle incinte. Razionalmente si sa che il rischio c'è però è una cosa così lontana che si crede che possa succedere solo agli adulti.

E: una cosa da tener presente è il carattere terribilmente repressivo della società uruguaiana. E' la nostra generazione, sono i giovani della mia età, che cominciano adesso a rompere i pregiudizi, a dare un altro contenuto alle relazioni

affettivo-sessuali.

F: però per noi che vivevamo nella Comunidad tutto era diverso, la differenza con la vita in una famiglia borghese era enorme: non è tanto il fatto che la Comunidad fosse "liberale", e nemmeno che "tutto fosse permesso" quanto che le relazioni erano integrate come parti della vita. Erano normali e necessarie. La società da parte sua tenta di reprimere tutto questo e attacca qualsiasi tentativo di liberazione. Proprio per questo la Comunidad fu attaccata.

La Comunidad fu criticata in questo campo, la si accusò di "corrompere" i giovani?

E: non direttamente, però i più reazionari tra i vicini non mancarono di criticare. La polizia insinuò qualcosa in proposito, ma erano tutte calunnie. Nessuno di noi ebbe mai relazioni così tanto per averle, senza sentimento. Il fatto di cambiare "fidanzato" ogni settimana, così comune in genere non ha mai fatto parte della nostra esperienza. Io credo che sia un problema di insicurezza ed è anche per questo che noi non abbiamo mai avuto relazioni di quel tipo.

Che cosa succedeva se avevate relazioni sessuali? Nessuno diceva che "eravate troppo piccoli" o cose simili?

E: c'era un profondo rispetto tra di noi: perfino i bambini più piccoli si riunivano periodicamente a seconda dell'età e discutevano ciò che li interessava. Per esempio noi adolescenti parlavamo delle relazioni che c'erano fra di noi; e se gli adulti la pensavano diversamente da noi, ce lo dicevano a tutto il gruppo. In molte nostre riunioni partecipavano degli adulti coi quali ci scambiavamo le idee, cercando di capirci. Però loro non cercavano di scaricare su di noi le loro frustrazioni: al più proponevano il loro parere e noi lo discutevamo. Non si trattava di quello che un genitore pensava e arbitrariamente voleva imporre: fra loro stessi c'era un controllo molto maggiore e, ciò che è più importante, c'era sempre molto rispetto sia tra di loro che tra i bambini.

D: eravamo più liberi: per esempio, facevamo due tipi di vacanze, una da soli fra noi ed una con i genitori.

Che differenza c'è tra il lavoro nella Comunidad e quello nella società "esterna"?

D: c'è una grande differenza, nella società si va a lavorare per i soldi, mentre là noi andavamo a lavorare, non a guadagnare.

A: però il denaro ti serve ugualmente, se no come vivi?

E: d'accordo, però nella Comunidad il lavoro era concepito più come una creazione, come una parte della vita.

D: lavorare bisognava lavorare tutti. C'era sempre qualcosa da fare: cucinare, seminare, lavare, stampare, sistemare.

C: però è un'altra cosa.

D: sì, tutti partecipavamo alle varie attività con allegria. Noi bambini lavoravamo meno ma un po' dappertutto.

SONO UN PADRE APERTO...
SONO UN UOMO GENEROSO
SONO UN EDUCATORE IN GAMBA...
SONO UN PARTNER DELICATO...
SCRIVO DEI BEI LIBRI...
MA COME RIVOLUZIONARIO SONO UNA FRANA...
giovanni '78

una fredda sera a Novara

C'è silenzio nella sala comunale di questa cittadina piemontese: eppure di fronte a me siedono una settantina di persone. Mi guardano un po' allibite: sono venuta per "tenere una conferenza" di pedagogia e farmi ascoltare: mi avevano preparato un bel tavolino davanti alle loro sedie: una sedia, per me, dietro il tavolino: non succede così anche a scuola? Cli scolari, zitti nei banchi, la maestra, loquace, in cattedra?

Non sono nè nota nè famosa: che cosa li ha fatti uscire in una sera di pioggia per tornare a scuola? Perchè hanno fiducia più nella mia mente di povera donna che nelle loro settanta menti, tenute zitte in ascolto? Settanta non è più di uno? Loro tacciono. Eppure alcune sere prima, preparando il dibattito, alcune idee erano venute fuori:

— Io penso — ha detto un compagno *— che l'insegnamento e la scuola, così come sono fatti oggi, servano a reprimere e a condizionare, ad imporre l'autorità, mentre noi anarchici crediamo che esista un modo di vivere, e quindi anche un modo di far scuola, antiautoritario.*

— Però, siccome il comportamento adulto dipende dai primi anni di vita — soggiunge un altro *— noi non siamo abituati all'autogestione... siamo anarchici per modo di dire... fra la nostra realtà e i sogni della nostra testa c'è un abisso.*

— Lo colmiamo solo se abbiamo il coraggio di metterci in gioco — dice una ragazza *— C'è in noi questo coraggio?*

La sua proposta scatena reazioni spaventate: *mica dobbiamo metterci a fare dell'autocoscienza: figuratevi se salta fuori una confessione collettiva! Questo non va: invece Stefania potrebbe esporre quel libro della Tomasi...*

— Ma come, — ribatto io *— uscire con il freddo dell'inverno piemontese per sentire una che legge un libro e lo riassume? Ma allora tanto vale leggerselo a casa, magari al calduccio del letto! Se facciamo una cosa còsì, l'essenziale è discutere.*

— E va bè, discutiamo. Io per esempio penso che questo problema dell'autoritarismo, diciamo che lo voglio combattere a scuola, ma poi ce lo ritroviamo uguale nei nostri gruppi. C'è sempre il capo o il capetto, e non si sa cosa fare.

— C'è anche chè gli altri non hanno idee.

— O quelli che ce le hanno finiscono con il litigare con lui e per andarsene.

— Però nei gruppi questa cosa si discute.

— Io, più che nei gruppi, il problema pedagogico me lo trovo in famiglia: io sono studente, cioè mi mantengono i miei. In cambio io devo dare delle "soddisfazioni", essere quello che loro vorrebbero che fossi, studiare...

— Ma se non ti piace puoi smettere.

— Mi piacerebbe, ma non in questo clima. Qui... i genitori riversano tutto su di te... tu ti senti in dovere... ma è una cosa che ti crei da solo, che loro non ti dicono mai esplicitamente.

— Ti hanno condizionato e tu poi pensi così.

— Ma io che ho dei figli mi chiedo: come si fa a non condizionare un bambino? Ogni tentativo va a finire nel nulla. Forse bisognerebbe chiuderlo in una stanza e non metterlo a contatto con nessuno. Se tu, genitore, ti basi sulla tua personalità, finirai lo stesso per condizionarlo.

— Soprattutto se non sei libero tu: non puoi rendere libera una persona se non sei libera tu stessa.

— Forse serve far sapere al bambino i tuoi condizionamenti.

— Forse anche non considerarsi "il" genitore: in fondo i bambini sono figli di tutti, se tutti li educassero un condizionamento annullerebbe l'altro...

Da questo incontro preliminare erano dunque usciti temi interessantissimi: il problema dell'autoritarismo (nella scuola, nei gruppi spontanei, in famiglia); il problema dei condizionamenti; la questione: "A chi spetta educare i bambini?"; il dibattito sull'utilità o meno dello studio. Questo gruppo, obbedendo a leggi naturali che già il Puente dimostrava di conoscere bene, dimostrava di essere praticamente "onniscente", cioè di poter raggiungere la conoscenza senza altro aiuto che il proprio sforzo collettivo e l'impegno di dare a tutti i membri del gruppo uguale possibilità di comunicazione e di espressione.

Ora, nella sala silenziosa, questa capacità sembra annientata, distrutta: "*siamo anarchici solo per finta*" aveva detto un ragazzo nell'incontro preliminare, ed infatti eccoci qui, tutti zitti, più capaci di scagliarci contro un nemico esterno che di uccidere la riverenza verso quel tavolino piazzato davanti agli ascoltatori, di uccidere l'asservimento al mito dell'Autorità del Sapere che si annida in ciascuno di noi. Quando matureremo?

NAJA COME SCUOLA

In tutti i paesi (fra cui l'Italia) nei quali è in vigore, il servizio militare obbligatorio svolge una precisa funzione pedagogica in vista del mantenimento e del rafforzamento sia dell'istituzione "esercito" sia dell'intera struttura sociale autoritaria.

Va innanzitutto tenuto presente il carattere *totale**dell' istituzione "esercito", ed in particolare della coscrizione obbligatoria, grazie alla quale l'esercito fagocita (in Italia) circa trecentomila giovani ogni anno, isolandoli (in maggiore o minore — ma pur sempre significativa — misura) dalle precedenti abitudini di vita e costringendoli a nuovi schemi di vita, stimolando nuovi bisogni e spingendoli a battere nuove vie per cercarne la soddisfazione. La funzione pedagogica dell'esercito si esplica fin dal primo impatto che la recluta ha con il servizio di leva e si concretizza subito tramite la (tentata) imposizione da parte della gerarchia militare di una particolare scala di valori (disciplina, ordine, spontaneo spirito di collaborazione con i superiori, ecc. ecc.) conculcati tramite la rigorosamente predeterminata vita di caserma prima ancora che tramite le apposite lezioni reggimentali relative alle leggi ed ai regolamenti militari.

E' evidente (gli stessi ufficiali superiori ne sono ben consci) che solo in pochi casi, però, l'intera dottrina "morale" e comportamentale dell' esercito viene accettata *in toto* ed interiorizzata dai soldati di leva. Pochi dunque sono di fatto i soldati-"modello", sempre pronti ad obbedire volentieri, perfettamente integrati nell' istituzione.

Infatti nella grande maggioranza dei casi l'integrazione della recluta nella vita e nell' ideologia della caserma è fortemente problematica e quasi mai avviene integralmente, secondo la volontà espressa dai superiori-"educatori". Si tratta comunque di un processo graduale, che avviene in varie fasi, alcune in successione temporale altre fra loro contemporanee, che soprattutto nelle prime settimane del servizio di leva costituiscono un vero e proprio rituale di iniziazione al nuovo ambiente di vita-lavoro (l'esercito). Spersonalizzazione, antagonismo, atomizzazione, divisione, repressione, spoliticizzazione, ideologizzazione: questi i principali effetti della coscrizione obbligatoria sul coscritto.

Se però l'ideologia "pura" dell'istituzione "esercito" viene recepita solo da una ristretta minoranza dei giovani di leva, ciò non significa che la durezza della vita di caserma stimoli direttamente alla rivolta e ad una presa di coscienza generalizzata. Anzi, avviene il contrario, nel senso che il culto per la furbizia, il menefreghismo, l'abdicazione da qualsiasi scontro frontale con l'autorità, fino a giungere alla vigliaccheria, alla delazione ed al cinismo costituiscono le basi dell'ideologia di fatto vincente fra i coscritti. Tutto ciò avviene con il consenso, a volte tacito, a volte esplicito, delle gerarchie militari, che certo sopportano il mugugnare ed il lavativismo dei coscritti, ma non sono assolutamente disposte a tollerare una qualsiasi forma di contestazione politica, di opposizione cosciente da parte della truppa.

Pur essendo innegabile che l'esercito (non fosse altro per la sua stessa struttura autoritaria) continua sempre a svolgere un'importante funzione pedagogica, va anche rilevato che tale funzione scade sempre più di importanza (per il singolo e per l'intero contesto sociale) dal momento che negli ultimi decenni (e negli ultimi anni davvero impetuosamente) nuovi "pedagoghi" sono venuti prendendo il posto tradizionalmente assegnato all'esercito (la credenza in un esercito "maestro di vita" ha sempre avuto — e nonostante tutto ha tuttora — una forte presa soprattutto in quegli strati proletari che paradossalmente più sono danneggiati dal servizio di leva obbligatorio). Ci riferiamo in particolare alla radio, alla televisione, alla maggiore diffusione della stampa e dei libri, e soprattutto alla massiccia scolarizzazione della popolazione (in particolare giovanile) che ha profondamente mutato i metodi pedagogici e l'intero fenomeno della "socializzazione" nell'attuale contesto italiano. Dato che la funzione pedagogica è la principale svolta dalla coscrizione obbligatoria e dato che tale funzione è sempre meno importante nell' ambito societario poichè gradualmente sostituita da nuovi sistemi pedagogici, ne consegue che per la stessa classe dirigente italiana si porrà (o, comunque, si potrebbe porre) la possibilità di abolire la coscrizione obbligatoria e di rendere interamente professionale l' esercito (che oggi lo è circa al 50 per cento).

P.F.

* *Istituzione totale* viene definito "il luogo di residenza e di lavoro di gruppi di persone che — tagliate fuori dalla società per un considerevole periodo di tempo — si trovano a dividere una situazione comune, trascorrendo parte della loro vita in un regime chiuso e formalmente amministrato" (Erving Goffman, *Asylums*, ed. Einaudi, Torino 1968, pag. 29). Rispetto ad altri tipi di permanenza in istituzioni totali (carcere, manicomio) è evidente che la presenza nell'esercito dei giovani coscritti presenta alcune differenze non secondarie, fra le quali vanno sottolineate il carattere *non* infamante ed il periodo di permanenza (quasi) rigidamente prestabilito ed uguale per tutti.

mamma asilo e stato

Secondo la concezione dello stato, i bimbi che non hanno ancora l'età per frequentare le scuole elementari hanno bisogno quasi esclusivamente della mamma. L'impostazione educativa loro assegnata si incentra sull'amore, in particolare quello della madre. Prima dei sei anni, dunque, l'essere umano "statalizzato" riceve essenzialmente l'amore materno, spesso morboso e possessivo, all'interno della struttura gerarchica famiglia. Ne consegue che nelle strutture assistenziali statali per l'infanzia il bambino vive un rapporto pedagogico a senso unico, con adulti che riproducono i caratteri fondamentali della madre, cioè solo figure femminili. A tutt'oggi nelle scuole dell'infanzia gestite dallo stato non possono essere assunte figure maschili nel ruolo di insegnanti, a conferma che l'amore materno è onnicomprensivo per il bambino di età inferiore ai sei anni.

Eppure da qualche decennio la pedagogia mondiale più avanzata ha superato questa concezione mammesca e, almeno in teoria, ha ridato al bambino una dignità umana. Prima dei sei anni non siamo più relegati al ruolo di accumulatori d'amore, ma siamo esseri umani completi fin dai primi istanti di vita. Siamo forniti di cervello e di tutte le potenzialità tipiche dell'adulto; abbiamo organi sensitivi efficienti e la possibilità concreta di comunicare (il pianto è un tipico esempio di messaggio per comunicare i propri bisogni). In particolare la pedagogia tradizionale ha sempre considerato la vita in età inferiore ai tre anni come qualcosa di solo vegetale. In tal modo il compito fondamentale dell'adulto nei confronti del bambino era quello di aiutarlo a soddisfare esclusivamente i suoi bisogni fisiologici (di qui la concezione materna per cui soltanto l'amore della madre può generare la dedizione necessaria a far crescere nel modo dovuto il bimbo-pianta).

Lo stesso Bakunin ebbe l'intuizione di fondo che il bimbo è un essere umano fin dal suo nascere. Questa intuizione è particolarmente significativa se si pensa che il nostro Michele non era certamente profondo in materia di pedagogia dell'infanzia e che espresse questo concetto nel 1871, in polemica con Mazzini: "*Per ottenere lo scopo che l'educazione mazziniana si propone, bisogna effettuare questa separazione in età molto giovane, un anno dopo la nascita o appena svezzati. Poichè è precisamente in questa età che i*

bambini sono più ricettivi e più impressionabili, ed è attraverso le mille impressioni della vita che li circonda che si formano in essi i primi elementi delle loro future idee." (Bakunin: *'Opere Complete'* Vol. II, Edizioni della rivista Anarchismo, Catania 1976, pag. 120).

Il ruolo della Chiesa

In Italia abbiamo una situazione sociologica culturale negativa. La presenza plurimillenaria della chiesa cattolica, apostolica e romana, che opprime da secoli oscurando la scienza e la libertà di pensiero e di sperimentazione, favorisce il rifiuto di pedagogie non scolastiche e innovative e rende difficile la rottura col clima tradizionalistico che impera nel campo dell'educazione. Così, oppressa dal plumbeo grigiore culturale ecclesiastico, l'educazione si è sclerotizzata su posizioni reazionarie e conservatrici. L'amore della mamma, rappresentata sempre come una madonna con gesù bambino in braccio, è il simbolo della protezione e del controllo supremo di dio sui piccoli. Il bambino cresce all'interno della famiglia, prima cellula istituzionale, dove vive dei rapporti di subordinazione rispetto al padre, da cui tradizionalmente riceve i comandi, come pure rispetto alla madre, che tradizionalmente controlla la sua situazione psicologica e recupera con l'affetto le manifestazioni di ribellione che possono sorgere nei figli. Verso i sei anni di età lo stato rende completo l'intervento famigliare attraverso la scuola dell'obbligo. La famiglia assicura il perpetuarsi delle tradizioni e lo stato, per mezzo delle proprie scuole, imposta e controlla direttamente l'istruzione e la formazione culturale degli esseri umani, per farne dei sudditi consenzienti al perpetuarsi delle strutture di sfruttamento e di oppressione.

Non ci interessa, nell'ambito di questo articolo, affrontare la questione se le istituzioni oggi applicano questa strategia educativa in modo da renderla funzionale a se stessa. A noi interessa mettere in evidenza attraverso quali meccanismi, quali progetti, si forma l'integrazione degli esseri umani all'interno del sistema di cose presente: ci sembra di poter affermare che questo meccanismo è rimasto intatto nella sua sostanza.

Nell'organizzazione della società italiana si sta affermando in modo sempre più deciso una gestione tecnocratica del potere. I tecnici ad alto livello della pedagogia istituzionale si sono accorti che la struttura-zione tradizionale ha in sè delle grosse falle e non riesce a stare al passo coi tempi. La falla più grossa riguarda proprio la prima infanzia, dal momento che le istituzioni non avevano il minimo controllo diretto su questa età delicata, di cui solo ultimamente ci si è accorti che ha un'importanza fondamentale nella formazione del carattere. Per queste ragioni le amministrazioni di sinistra che, data la loro conformazione, sono interessate alla gestione tecnoburocratica della società più delle forze politiche reazionarie e conservatrici, hanno aperto una lotta con la pedagogia ecclesiastica, al fine di imporre le scuole della infanzia e gli asili nido come intervento prescolare delle istituzioni locali. In tal modo il controllo dell'essere umano, da parte dell'organizzazione statale, è esteso fino alla prima età dell'infanzia. Al momento attuale questo modello strategico educativo e questo progetto sono lontani dall'essere realizzati in tutto il paese. Le scuole dell'infanzia sono quasi inesistenti nelle regioni del sud, ci sono con grossissime carenze nel centro Italia, cominciano ad essere presenti in modo sostanzioso nelle regioni del nord. In una sola regione, l'Emilia Romagna, hanno cominciato ad assumere il carattere di vero e proprio servizio sociale, dove l'instaurazione di asili nido e scuole dell'infanzia sta avvenendo a livello di quasi tutti i medi e piccoli comuni.

Un'esperienza unica

Da più di quattro anni e mezzo lavoro come insegnante di asilo nido presso il comune di Forlì, città della Romagna. La mia esperienza di lavoro in questo periodo di tempo si è svolta in due asili diversi dello stesso comune. Quando nel '74 iniziai questo tipo di lavoro ero veramente unico: il *primo* uomo in Italia che svolgesse un lavoro pedagogico quotidiano con bambini di età inferiore ai tre anni in una struttura pubblica. Come ho spiegato all'inizio, perchè il lettore comprenda la situazione, ancora oggi lo stato non assume personale insegnante maschile nelle proprie scuole dell'infanzia, perchè è ancora considerato un mestiere per le donne. Di qui l'importanza della mia presenza in un asilo. In base alla mia esperienza pluriennale nell'ambito della pedagogia della prima infanzia, cercherò di analizzare quale rapporto c'è all'interno delle strutture pubbliche.

Strutture di questo tipo costano molto alle amministrazioni, perchè sono totalmente improduttive dal punto di vista del profitto, in compenso pare che rendano molto sul piano del consenso politico. Le quote che gli utenti versano mensilmente non sono assolutamente in grado di coprire i costi che, nella quasi totalità vengono pagati dall' ente cui sono sottoposti. Le quote dei genitori coprono i costi di gestione mensile ordinaria del singolo asilo; l'amministrazione invece si assume l' onere di pagare gli stipendi dei dipendenti (insegnanti, bambinaie, cuoche, ecc.), come pure il riscaldamento, il telefono, le manutenzioni straordinarie. Non è un caso che la regione sta tentando di impostare una legge quadro che prevede, oltre la regolamentazione dell' organico, l'aumento delle quote, in modo che le amministrazioni siano esonerate da costi non indifferenti, come possono essere il riscaldamento e il telefono. Le strutture portanti, gli spazi architettonici, l'assunzione del personale, la di-

slocazione nei quartieri cittadini, vengono stabiliti dall'amministrazione, la quale dunque imposta e gestisce il tutto direttamente. I genitori e i cittadini in generale sono chiamati a definire, per mezzo di organi interni di gestione, cosiddetta sociale, quella che invece è soltanto la gestione ordinaria; in questo modo l'ente pubblico si assicura la partecipazione consensuale a strutture impostate e dirette dall'alto, come pure il controllo costante su queste strutture.

La fabbrica del consenso

In questo clima vengono inseriti i bambini nelle scuole dell'infanzia e negli asili nido. Secondo la definizione stessa di chi li ha impostati servono di ausilio alla famiglia, sia nell'opera di assistenza sociale, sia in quella educativa. Mentre i genitori, durante le ore di lavoro, possono sentirsi tranquilli perchè i propri figli sono adeguatamente assistiti, all'interno degli asili il bambino vive i primi processi di socializzazione in un ambiente collettivo strutturato per lui dagli adulti. Impara così a vivere nel sociale fin da piccolo, forse nel tentativo di armonizzare il ghetto familiare con quello più vasto della struttura sociale complessa esterna. L'opera di integrazione è così ultimata, almeno negli intenti dei tecnocrati che la stanno impostando. Quali saranno i risultati di questa impostazione pedagogica, concepita per organizzare il controllo istituzionale fin sui nostri primi mesi di vita, non è possibile per ora definirli. Per trarre conclusioni che siano rispondenti alla realtà è necessario attendere. I bambini che ora frequentano le scuole dell'infanzia diverranno adulti; solo allora il potere potrà verificare la giustezza dei propri intenti.

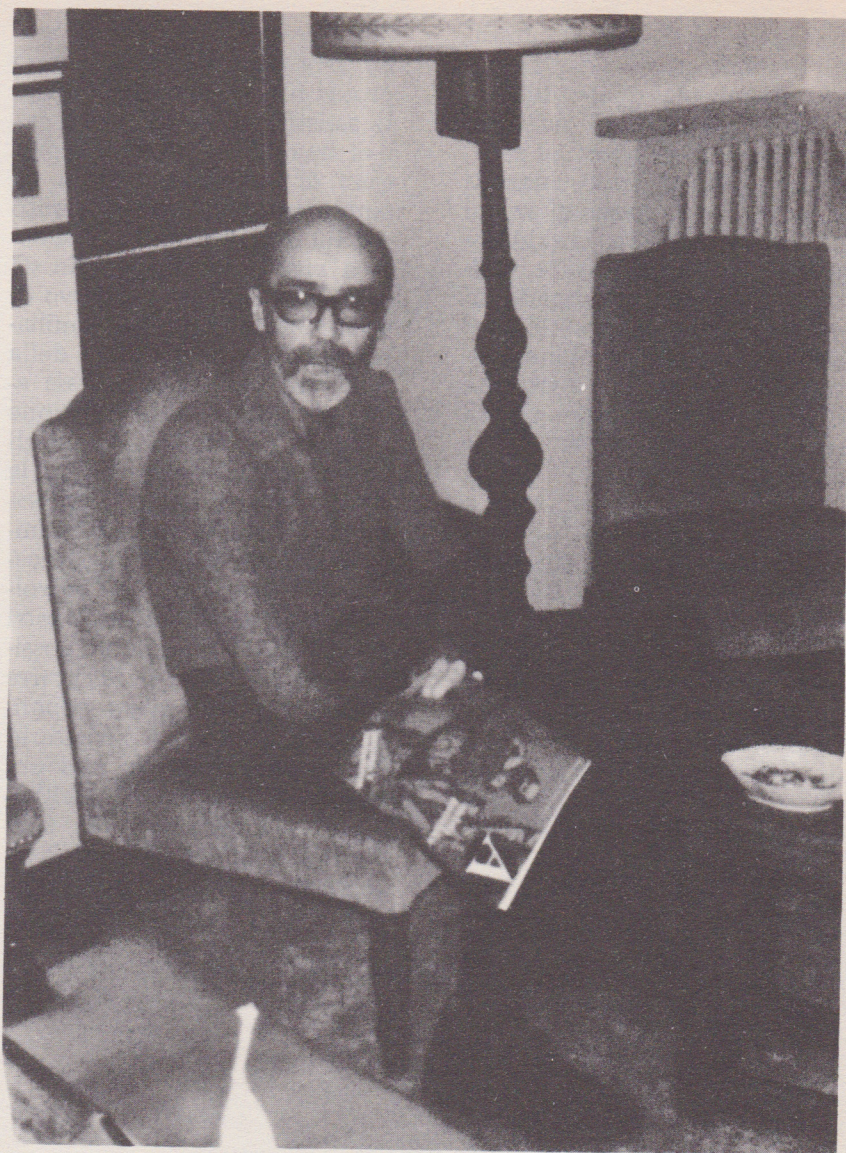
Allora vedremo se le scuole dell'infanzia verranno affossate oppure potenziate secondo una pianificazione educativa come avviene per le scuole dell'obbligo.

Per ciò che riguarda il discorso strettamente educativo, a mio avviso, c'è ben poco da segnalare. Il rapporto tra operatori e bambini è di fatto basato sul controllo, vuoi perchè il personale non è quantitativamente sufficiente per svolgere un'opera di intervento qualificato, oppure perchè non abbiamo gli strumenti e le conoscenze adatte, sta di fatto che si esercitano forme di controllo abbastanza capillare sulla crescita dei singoli bambini. Si cerca di favorire al massimo le potenzialità insite in tutti gli esseri umani che non siano afflitti da handikap congeniti; si dà molta importanza al disegno come forma espressiva spontanea; si cerca di curare lo sviluppo più corretto possibile del linguaggio; in altre parole l'intervento è indirizzato a far crescere il bambino sano di mente e di corpo, forse nella speranza che, da adulto, sarà un cittadino efficiente, disposto a lavorare il più serenamente possibile e consenziente alla costruzione e alla conservazione di queste strutture sociali autoritarie.

In una società che si sta organizzando pian piano secondo modelli di tipo tecnoburocratico, il problema di fondo per chi esercita il comando, non è più quello di piegare e avvilire gli esseri umani, per succhiare loro tutto ciò che è possibile ai fini del profitto, ma quello di far crescere cittadini capaci, consenzienti e in forma. Per i nuovi padroni è controproducente infiacchire il popolo attraverso la fame, la miseria, la disperazione, perchè al nuovo potere servono le qualità umane dell'intelligenza. Del resto la nostra volontà viene infiacchita ogni giorno di più dal martellamento dei mass-media, dai cibi sempre più alterati, dall'inquinamento progressivo dell'aria e dell'acqua. Siamo sempre di più sommersi dai computer e dalla plastica.

Andrea Papi

intervista a Marcello Bernardi

FAMIGLIA: LA FABBRICA DEI CRETINI

Alcuni l'hanno definito "lo Spock italiano", con riferimento a Benjamin Spock, il più noto pediatra americano, autore di un manuale sulla prima infanzia letto da milioni di famiglie negli Stati Uniti e nel mondo. Ed in effetti Marcello Bernardi è forse il più noto pediatra oggi in Italia: il suo libro Il nuovo bambino, *che più che un libro è un manuale, una guida per "tirar su bene" i bambini fin dalla nascita, ha avuto una diffusione di massa. Il suo ultimo libro* La maleducazione sessuale, *incentrato sulla critica dell'educazione sessuale e dei falsi miti della presunta "liberazione sessuale", ha avuto un'eco minore:.* in Italia — *afferma Bernardi* — non è "normale" che un pediatra, che dovrebbe occuparsi solo dei bambini che hanno mal di pancia o che fanno pipì a letto, si interessi anche dei più generali problemi della società. Francamente, credo che i miei "colleghi" pediatri non si siano nemmeno accorti dell'uscita del mio ultimo libro.

Per le mie idee, per certe mie prese di posizione a volte mi sono sentito dare dell'anarchico. Anche se la cosa non mi dispiace, debbo francamente dire che istintivamente rifiuto qualsiasi catalogazione. Al di là delle etichette, comunque, io sono assolutamente convinto della necessità della libertà quale condizione per il positivo sviluppo della personalità umana. Al bambino, invece, si insegnano subito due cose: 1) che lo stato, la polizia, la famiglia, in definitiva l'Istituzione è indispensabile, a meno che non si voglia tutti finire travolti dall'anarchia (come molti amano definire il caos); 2) che la sua identità di individuo, di bambino, implica di necessità l'Istituzione, tanto che la funzione stessa di un individuo (operaio, impiegato, ecc.) rappresenta la categoria nella quale egli si deve necessariamente inserire. Ciò che gli si vuol far credere è che, in ogni caso, un padrone è necessario, sia esso il papà, il maestro, il prete, l'ufficiale dell'esercito o il padrone

della fabbrica.

Inutile insistere nella critica alla "pedagogia tradizionale": su questo terreno la concordanza di opinioni tra gente di sinistra è ovvia, completa. Ma non sta proprio qui un possibile pericoloso equivoco? Che cosa si nasconde dietro il generale unanimismo a favore di sistemi educativi più liberi? E soprattutto, che significato e che funzione può avere oggi, in questa società, una "pedagogia libertaria"?

Io ho l'impressione — *risponde Bernardi* — che in molti casi ad un' imposizione di destra se ne sia sostituita un'altra di sinistra. Dopo la distruzione di un mito pedagogico di stampo tradizionalista, si è voluto riempire il vuoto (ma quale vuoto, non riesco a capire) con l'imposizione di un altro mito di tipo progressista (si fa per dire, naturalmente). Si è cercato di imporre la "libertà obbligatoria", ma questa non è più libertà. *Anche il vasto e contraddittorio "movimento" delle comuni, cioè il tentativo di spezzare antiche tradizioni di vita famigliare per sperimentare nuove forme di convivenza (e quindi di "educazione"), viene analizzato da Bernardi sotto questa luce critica.* Per lodevoli che possano esser giudicate le intenzioni dei promotori di quegli esperimenti, resta immutato il fatto che il bambino viene pesantemente condizionato dagli adulti: sono loro che vogliono fare la loro "rivoluzione", sono loro che sentono determinati problemi e che tentano di risolverli come meglio credono: il bambino, ancora una volta, non è che un "oggetto" nelle loro mani, il capro espiatorio dei loro problemi. Troppo spesso ci si dimentica che, almeno nei suoi primi due o tre anni di vita, il bambino è un essere rivoluzionario, infinitamente più rivoluzionario degli adulti: dopo, con il passare del tempo, sotto il "bombardamento" della famiglia e della società, lo è sempre di meno, le sue difese diventano sempre meno valide finchè, come ha scritto Laing, a 15 anni ci ritroviamo davanti un cretino, esattamente uguale a noi. Io vorrei, invece, che il bambino potesse evolvere per conto suo.

D'accordo, ma come? In quali strutture?

In nessuna struttura. Assolutamente nessuna.

Chiedo a Bernardi se ritiene possibile una famiglia "diversa", più aperta, non rigidamente strutturata, come è stata "tentata" ed anche realizzata in molte esperienze comunitarie. Mi risponde con un drastico "no": a suo avviso la famiglia, cioè quella struttura formata da una figura maschile (che può essere o non essere il padre), che rappresenta un certo tipo di ruolo, da una femminile, che rappresenta un altro ruolo, e dai bambini, questa struttura "famiglia" è di per sè stessa negativa. E va distrutta, sempre e comunque. Se si vuol cominciare a fare qualcosa di diverso, bisogna svincolarsi da concetti, come quello di famiglia, che sono terribilmente sbagliati. Sia ben chiaro: io non voglio negare che ogni essere umano abbia diritto ad un suo nucleo affettivo, cioè ad avere alcune persone alle quali è legato da rapporti affettivi — ma questo non significa creare una famiglia. Ciò significa semplicemente che alcune persone (quali, non so) stanno insieme perchè si amano e si aiutano l'una con l'altra: ma questa, lo ripeto, non è una famiglia. Io credo che spesso, dietro a grandi paroloni "progressisti", si nasconda solo la volontà (ed io sono convinto che di volontà si tratti) di non mettere in discussione schemi, abitudini, tradizioni, che in effetti si ha paura di modificare. E' difficile, in effetti, sottoporre se stessi ed il proprio operato ad una critica costante: è difficile e richiede una buona dose di volontà, che forse non si può nemmeno pretendere da tutti. Ma resta comunque il fatto che, per cambiare le cose, questa è la strada da percorrere.

Bernardi insiste nella sua critica all'istituzione famigliare, che giudica una delle fonti principali di oppressione e di sofferenza per in bambino. Riferendosi alla sua esperienza professionale, cita il diverso "tipo" di bambini che riscontra nelle aree urbane (dove la famiglia è davvero famiglia, con il padre, la madre e basta, tutti chiusi tra le quattro mura) ed in campagna (dove invece la famiglia è necessariamente meno ripiegata su se stessa, più numerosa, più "comunità"). I bambini che vivono in realtà famigliari chiuse sono i più disgraziati, si può dire che spesso la loro personalità viene "disintegrata" dalla famiglia. Si pensi solo al gran numero di separazioni e di divorzi che avvengono: al bambino costretto fino a quel momento a far perno sulle due sole figure del padre e della madre, vengono tolte le sue certezze. Tutto gli crolla attorno ed è lui a pagarne più di tutti le conseguenze: molte nevrosi cominciano proprio così.

Il discorso si sposta sul "ruolo sociale" del bambino. Bernardi mette in rilievo che le motivazioni per le quali gli individui (compresi i bambini) agiscono sono sempre di carattere affettivo: è l'amore (per se stessi, per gli altri, ecc.) che spinge gli uomini a fare, istintivamente. Vi sono poi motivazioni "esterne", indótte dall'ambiente circostante, di carattere puramente economico, redditizio: si fa per i soldi, per il guadagno, per la posizione. Il bam-

bino — *sottolinea il mio interlocutore* — conosce solo le prime motivazioni, non concepisce nemmeno alla lontana quelle economiche. Sarà la società a imporgliele, instillandogli il mito del lavoro, della produttività, del guadagno. Il bambino istintivamente gioca, non produce: anche in ciò sta il suo essere radicalmente rivoluzionario. Spesso siamo noi adulti a non comprendere il significato di tutto questo, spingendo il bambino a trovare la sua "normalità" proprio sul terreno delle motivazioni economiche: è la solita storia, siamo sempre noi "adulti sociali" a voler trasformare i più piccoli in esseri simili a noi. E così cominciamo a costruire il futuro suddito, schiavo, obbediente, ossequioso.

Inevitabilmente il discorso cade su Fromm, che nel suo best-seller Avere o essere *ha sviluppato la tematica qui solo accennata. Bernardi è d'accordo con Fromm e ci tiene a sottolineare la "pericolosità sociale" del gioco dei bambini, che altro non sono che esseri umani nello stadio affettivo (prima cioè di venir condizionati dalle motivazioni economiche).* Il gioco non produce, e qui sta il suo valore rivoluzionario. E' per questo che sono sempre stato contrario ai giochi didattici, che vogliono essere giochi produttivi: i "veri giochi", invece, producono solo gioia e felicità. Nient'altro.

E non vi è dubbio — *prosegue Bernardi* — che dall'infanzia alla morte il gioco più gioco, quello che dà maggiore gioia e felicità, è la sessualità: attuandola l'uomo raggiunge l'estasi, che noi chiamiamo orgasmo e che gli antichi definivano "piccola morte". Definizione certamente appropriata, perchè nel momento dell'orgasmo — e solo in quello — l'uomo "esce" da se stesso. La sessualità è dunque il gioco per antonomasia, quindi è anche il gioco che "produce" di meno: anzi, non solo non produce, ma ostacola anche la produzione tanto che naturalmente un operaio non ha alcuna voglia di andare a lavorare (magari alla catena di montaggio) quando sa che in alternativa può andare a letto con la sua ragazza.

Durante il maggio francese venne fuori lo slogan "abbraccia la tua ragazza ma non mollare il fucile": io sono d'accordo, ma dobbiamo renderci conto delle difficoltà connesse con la traduzione in pratica di quello slogan. Certo, in linea di massima non dobbiamo "mollare il fucile", cioè abbandonare il terreno dello scontro: ma non possiamo nemmeno passare tutta la vita con il fucile in mano, sempre in prima fila nella lotta per l'*altrui* felicità. Noi vogliamo lottare per la felicità di tutta l'umanità, e sta bene: ma nella stessa misura dobbiamo volere la *nostra* felicità, la realizzazione della nostra

sessualità. E questo la società non potrà mai tollerarlo, perchè così vengono scardinate le fondamenta stesse sulle quali si basa l'attuale organizzazione sociale.

Quando si affronta in questi termini la questione sessuale, per riaffermarne l'importanza ed anche la "centralità" sia al giorno d'oggi sia nell'ambito di un progetto rivoluzionario, Wilhelm Reich salta sempre in ballo. Il suo pensiero e le sue attività, pur così varii, contraddittorii e spesso discutibili, costituiscono indubbiamente un punto di riferimento fondamentale, con il quale bisogna ancora oggi fare i conti. Bernardi ricorda di esser stato tacciato più volte di essere un reichiano (oltre che un anarchico) non a torto: dichiara infatti di condividere in pieno l'impostazione generale data da Reich alla questione sessuale. Tralasciando dunque queste linee generali, qual'è l'opinione del mio interlocutore sull'educazione sessuale, questa nuova materia che in molti Paesi stranieri da tempo s'è imposta come normale materia d'insegnamento nelle scuole e che, grazie alla spinta dei "progressisti", sta facendo capolino anche da noi?

L'educazione sessuale — *risponde Bernardi* — è assolutamente antipedagogica: è l'antibiotico che la società usa per distruggere il germe della sessualità. Così come è progettata o attuata oggi, infatti, essa consiste in due operazioni: 1) dare delle informazioni così freddamente informative da essere ripugnanti (mi ricorderò sempre di quel bambino, mio paziente, che dopo aver assistito ad alcune lezioni di educazione sessuale, venne da me e mi chiese se il sesso poi era davvero così brutto come gliel'avevano presentato); 2) fornire delle norme di comportamento su quel che si deve e quel che non si deve fare. Prima ti dicono "il sesso è così" e te lo presentano in modo che ti faccia schifo, poi ti dicono "anche se fa schifo, puoi adoperarlo, però in questo modo". Io mi chiedo se ciò possa esser chiamato educazione sessuale.

E allora che cos'è per Lei l'educazione sessuale "vera"? O meglio, è auspicabile e possibile un'educazione sessuale "diversa"? O non sarebbe forse meglio impegnarsi solo a garantire il massimo di libertà affinchè ognuno possa sperimentare in piena libertà e trovare così nella pratica il suo approccio alla sessualità?

Indubbiamente, è così e non potrebbe essere che così. Secondo me è possibile solo una liberazione totale della sessualità, che sicuramente si scontrerà con il mondo in cui viviamo. Certo, questo significa anche che i bambini si troveranno ad avere un impatto più "duro" con la realtà circostante, perchè lasciati privi di tutte quelle regole e norme di comportamento che oggigiorno vengono loro inculcate. Ma a me, francamente, questa storia secondo cui dovremmo essere noi adulti a risolvere tutti i problemi dei bambini, non piace e non è mai piaciuta. Parliamoci chiaro: ai bambini si può dire tutto e si deve dire tutto, naturalmente dietro loro richiesta. Nemmeno in questo caso bisogna intervenire autoritariamente, costringendoli a sapere cose che non chiedono. Ma quando chiedono, bisogna rispondere loro senza reticenze: si può spiegare benissimo che cosa sia la pederastia ad un bambino di tre anni, così come si può spiegare benissimo che cos'è un vibratore ad una bambina di due anni e mezzo. Il bambino recepisce queste informazioni come tali, senza giudicare se è una brutta cosa o no: il bambino infatti è (e abbiamo visto che col passare del tempo lo diventa sempre meno) libero dai pregiudizi, dai tabù, dalle inibizioni che abbiamo noi adulti.

Noi non dobbiamo condizionarlo con tutto ciò: il nostro unico compito è quello di dargli la libertà di essere un uomo, e basta. Non dobbiamo "programmare" la risoluzione dei suoi problemi presenti e futuri: deve essere lui stesso a farlo, a poterlo fare, in piena libertà.

P.F.

anarchismo e pedagogia

Nel suo libro "Ideologie libertarie e formazione umana", Tina Tomasi inizia giustamente con il proporre la lettura di due autori, il Tolstoj e il Rousseau, che pur non appartenendo in senso stretto alla tradizione anarchica, propongono in germe tutti i problemi poi affrontati necessariamente da coloro che, volendo intervenire radicalmente nell'ordinamento sociale, dovevano necessariamente interrogarsi sull'individuo umano e sui suoi rapporti con la società vista sia come aggregazione di individui che come luogo in cui avveniva l'educazione e si davano rapporti di potere. L'autorità va sempre abolita, anche nell'atto educativo? Quali giustificazioni trovano i pregiudizi correnti sull'"autorità" della scienza e della cultura? La scuola e la famiglia come momenti di formazione del bambino non hanno più ragione di esistere una volta abolito il potere oppure dovranno permanere come istituzioni rinnovate ma valide anche nella società nuova? Il Rousseau risponde a queste domande in particolare nell'"Emilio": l'educazione del bambino è opera della natura, nessuna autorità può sostituire o migliorare ciò che la natura fa spontaneamente. Gli interventi autoritari dell'educatore che vuole inculcare una scienza di cui l'allievo non sente necessità o un'educazione e morale al di fuori dei bisogni immediati del bambino, non fanno altro che danneggiare irreparabilmente le possibilità che il bambino possiede di divenire un essere morale e libero. "*Non si deve pretendere nulla dai fanciulli per obbedienza, ne segue che non possono imparare nulla di cui non sentano il vantaggio attuale e presente, sia di diletto, sia di utilità. Un bambino non è davvero desideroso di perfezionare lo strumento con il quale lo si tortura ma fate che tale strumento serva ai suoi piaceri e ben presto vi si applicherà vostro malgrado*".

Il Tolstoj nella sua tenuta di Jasnaja Poljana mette in pratica questo principio offrendo inoltre ai bambini la grande possibilità di esprimere con mezzi adeguati le emozioni che essi provano, sino a giungere ad una vera produzione artistica.

Il principio di educare senza autorità è dibattuto all'interno delle opere di parecchi anarchici. In un'opera giovanile: "Organizzazione anarchica e lotta armata", Bakunin sostiene l'opportunità di conservare all'interno della scuola un'autorità che non diventi autoritarismo.

"*Il bambino e l'adolescente, finchè non sarà maggiorenne, non sarà libero che virtualmente, non in pratica e la scuola deve prepararlo e avviarlo per gradi alla libertà. Non potendo autogestirsi liberamente, deve essere condotto, guidato, protetto, governato con autorità (...) ma questa autorità deve essere compenetrata di rispetto per la dignità umana ed anche con la sacrosanta libertà dei ragazzi, per cui ogni violenza, ogni punizione avvilente sarà bandita*". Bakunin non torna più su questo argomento e la supposizione che in periodo più maturo abbia rivisto le sue posizioni rimane una nostra ipotesi.

Malatesta è molto più problematico nei confronti della questione: gli uomini oggi sono stati convinti della propria inferiorità e di conseguenza non solo non si liberano spontaneamente, ma cercano dei capi. Che fare? Per Malatesta il primo passo è al di fuori della pedagogia: è nel comportamento coraggioso e coerente della minoranza.

"*Alcuni di noi restarono convinti che l'aspirazione alla libertà integrale è sempre stata la causa di ogni progresso individuale e sociale. Essi compresero che l'anarchia sarebbe venuta gradualmente, a misura che gli uomini arrivavano a concepirla e a desiderarla, ma che non sarebbe venuta mai se mancasse la spinta di una minoranza più o meno cosciente che agisce in modo da preparare l'ambiente necessario (...) per esempio, se in un'organizzazione si lascia addosso a pochi tutto il lavoro e tutte le responsabilità, se si subisce quello che fanno i pochi senza tentare di far meglio, quei pochi finiscono, anche se non lo vogliono, col sostituire la propria volontà a quella della collettività, perchè quando una collettività ha un bisogno ed i suoi membri non sanno organizzarsi per provvedervi sorge un'autorità, che provvede a quel bisogno servendosi delle forze di tutti e dirigendole a sua voglia*".

"*Occorre organizzare la società senza autorità, intendendosi per autorità la facoltà di imporre la propria voglia, e non già il fatto inevitabile e benefico che chi meglio intende una cosa possa servir da guida in quella stessa cosa*".

"*D'altra parte la libertà che ci occorre non è quella assoluta, astratta metafisica, che si traduce fatalmente in oppressione del debole, ma quella reale, possibile, che è la comunanza di coscienza degli interessi, la solidarietà volontaria. Noi proclamiamo la massima FA QUEL CHE VUOI perchè riteniamo che in una società armonica senza governo e senza proprietà, ognuno VORRA' QUEL CHE DOVRA'*".

Se il problema dell'autorità in quanto tale trova in queste ultime affermazioni una linea reale di soluzione resta ancora aperto quello del rapporto fra scienza e popolo, fra intellettuali e popolo. Le posizioni degli anarchici sono spesso contraddittorie all'interno di uno stesso autore: solo Cafiero rifiuta con ostinazione e coerenza ogni ingerenza intellettuale che non sorga direttamente dall'azione, dal fatto. Bakunin è combattuto fra questa posizione ed una grande ammirazione per coloro che sanno, da un lato ritiene il popolo abbastanza maturo per cavarsela da solo, dall'altro spera nei giovani intellettuali che potrebbero mettersi "sulla via della Rivoluzione Sociale".

"*Un operaio non ha bisogno di grande preparazione per diventare membro della sezione che rappresenta il suo mestiere (...) Quello che ha bisogno di sapere è in primo luogo che si sfianca lavorando e il suo lavoro arricchisce il suo padrone, in secondo luogo che da solo è impotente contro il padrone e che deve associarsi con i suoi compagni. Deve poi sapere che l'unione degli operai di una stessa fabbrica non basta, che biso-*

gna che tutti gli operai siano uniti. Una volta che sa questo egli è un membro fedele della sua sezione". E altrove: "*quei buoni socialisti borghesi ci gridano sempre: istruiamo il popolo e poi emancipiamolo. Noi diciamo per prima cosa che si emancipi e si istruirà da sè*". E ancora "*gli sviluppi della solidarietà economica si manifestano agli operai non mediante ragionamenti teorici, ma nell'esperienza tragica e viva della lotta*".

In altri passi però lo stesso Bakunin sembra ritenere necessaria non soltanto la conoscenza della propria condizione, ma anche "*un ideale comune, sviluppato storicamente dalle profondità dello spirito popolare, un'idea generale del suo buon diritto*".

"*Se ci si ferma ad alcune verità senza approfondire le condizioni, le conseguenze e lo spirito, e se gli operai si accontentano di ripeterle sempre, corrono il rischio di trasformarle in parole vacue e sterili, in luoghi comuni mal capiti. L'Internazionale potrà divenire strumento di emancipazione solo quando, cessando di essere divisa in due gruppi, una minoranza di sapienti manovratori e una maggioranza di strumenti vecchi, avrà fatto penetrare nella coscienza e nella riflessione di ognuno dei suoi membri, la scienza, la filosofia e la politica del socialismo. Il metodo scientifico positivo (...) divenuto proprietà dell' operaio intelligente si trasforma nelle sue mani in un terribile strumento di ricerca, che fa presto giustizia di tutti i sofismi religiosi, metafisici, giuridici, politici e falsamente scientifici*".

Per Carlo Cafiero il maggior depositario della verità è il popolo, l'unica sorgente del pensiero è l'azione. Nessuna autorità è concessa ai cosiddetti scienziati: "*il popolo può difettare talora nella forma, ma gli altri difettano sempre nel pensiero stesso. Il primo sotto una forma scorretta esprime un giudizio molto più giusto che i secondi sotto una forma correttissima. Il pensiero più esatto secondo la filosofia e la storia, può essere talvolta assolutamente falso (...) perchè la verità si trova non in ciò che è stato ma in ciò che avrebbe dovuto essere, non nel trionfo materiale e palese, ma nel trionfo morale e nascosto. Come in tali casi riconosceremo la verità? Alla scorta del sentimento e del pensiero popolare, divenuto nostro seguendo i corsi dell'unico professore di filosofia rivoluzionaria: il popolo*".

Kropotkin sottolinea invece l'assoluta importanza di un'educazione integrale che unisca ai vantaggi della coscienza popolare quelli della riflessione scientifica attualmente privilegio della classe borghese: "*fate che le vostre officine e le vostre fabbriche non siano più luoghi maledetti dove uomini, donne e fanciulli entrano se spinti dalla fame; ma siano laboratori razionali dove l' uomo oltre a trovare un lavoro che convenga al suo gusto possa sperimentare le sue capacità di scoprire e di creare*".

Se il laboratorio è la fonte delle scoperte scientifiche la scuola è il luogo dove tali scoperte avvengono grazie al lavoro ed alla sperimentazione: "*in quasi tutte le scuole tutto viene insegnato in modo astratto, ma facciamo in modo che il fanciullo scopra le regole astratte partendo dal lavoro manuale e nulla sarà vietato alla sua comprensione*". E' evidente che per Kropotkin la scuola deve soltanto mutare ma non può essere abolita. Di parere analogo sembra talora Malatesta:

"*Distruggere le istituzioni? Certamente, se si tratta di istituzioni repressive. Polizia, esercito, carcere, magistratura, non esercitano che una funzione parassitaria. Ma vi sono altre istituzioni che, bene o male riescono ad assicurare la vita all'umanità; e queste non si possono utilmente distruggere se non sostituendole con qualche cosa di meglio. Lo scambio dei prodotti, la distribuzione degli alimenti, le ferrovie, le poste, le scuole e gli ospedali sono stati organizzati in modo da servire gli interessi capitalisti, ma rispondono agli interessi reali della popolazione. Non possiamo disorganizzarli se non organizzandoli in modo migliore*". Su questa linea senz'altro si sono mossi quegli anarchici che si sono inseriti nel filone delle cosiddette scuole rinnovate. Il più famoso è Francisco Ferrer che partecipò attivamente a tale movimento fondando anche scuole che corrispondessero ai principi auspicati dai "nuovi pedagogisti": educazione nella natura, integralità dell'educazione, con presenza dei due sessi nella stessa classe, disciplina raggiunta attraverso la riflessione, ricerca attiva per arrivare alla scoperta delle verità scientifiche.

Secondo alcuni autori queste esperienze hanno scarso significato. Sostiene Cafiero: "*non è la nuova educazione che genererà il nuovo interesse, ma il nuovo interesse genererà la nuova educazione. Non ci è voluto niente di morale, niente di educativo per far passare l'uomo dall'antropofagia alla schiavitù, nessuno sviluppo morale nè educazione per farlo transitare dalla schiavitù alla servitù e da questa al salariato. Non è dunque un processo educativo che si richiede, ma la rivoluzione*".

Allo stesso modo Malatesta si chiede come educare i bambini nella società futura e si risponde: "*non lo sappiamo. I genitori, i pedagogisti e tutti coloro che si interessano alle sorti delle nuove generazioni si riuniranno e s'accorderanno o si divideranno su diverse opinioni, mettendo in pratica i metodi che crederanno i migliori; e con la pratica quel metodo che davvero è il migliore finirà col trionfare*".

I principali temi proposti nel periodo della rivoluzione francese sono stati dunque dibattuti in seno al movimento anarchico, anche se sono rari gli anarchici che hanno scritto direttamente di pedagogia. Non sono state fornite soluzioni unitarie, il che del resto è comune a tutti i movimenti di pensiero che hanno affrontato il problema dall'ottocento in poi. Il dibattito è aperto e l'idea che non esista una "pedagogia anarchica" è forse lo stimolo migliore a non adagiarci su verità precostituite e a ricercare incessantemente nuove soluzioni.

educazione e rivoluzione nel pensiero anarchico

Un discorso sul problema "educazione", in tutte le sue implicazioni e prospettive, passa, come è noto, attraverso il concetto stesso di uomo come significato e fine. Questa ovvia premessa è tanto più importante quando questo discorso viene visto ed analizzato da un punto di vista anarchico, da un punto di vista cioè che rappresenta l'alternativa più radicale e antitetica a tutte le forme di società apparse finora nella storia. Si capisce subito dunque come questo tema si delinei immediatamente come una riflessione allo stesso tempo sociologica e antropologica. Si tratta infatti di verificare sia la visione "filosofica" inerente al concetto dell'"uomo nuovo" nella "nuova società", sia le tecniche propositive che tendono a rendere concreta questa prospettiva.

Un primo nodo, che si presenta pure come vero problema metodologico, investe per intero il discorso del rapporto educazione-anarchismo. E' un dilemma che si è posto fin dagli albori del movimento anarchico e che tutt'ora non ha trovato, a nostro avviso, un'adeguata risposta. Ridotto in poche parole si può così formulare: sarà la rivoluzione che creerà le premesse per l'emancipazione umana, o sarà questa che porterà allo sbocco inevitabile della rottura rivoluzionaria? In altri termini, si deve *prima* educare la coscienza individuale e collettiva verso il libero e consapevole riconoscimento della superiorità umana e civile della società anarchica, per cui la rottura rivoluzionaria si presenti come punto finale di una più o meno lunga maturazione culturale o, al contrario, tutto questo si pone *dopo* tale rottura? Il dilemma, perchè di dilemma bisogna parlare viene posto qui in modo perentorio ed estremistico, anche se siamo avvertiti che la realtà del problema non si staglia e forse non si è mai stagliata in modo così netto e antitetico. Ma poichè sussiste, come dicevamo, una questione teorica tutt'ora irrisolta, crediamo sia necessario tentare di far chiarezza estremizzando i termini del problema.

Partiamo intanto dalla prima visione, secondo cui prima bisogna fare l'uomo nuovo e *dopo* verrà la rivoluzione. Essa comporta una visione sostanzialmente individualistica, non tanto perchè la maturazione e l'emancipazione umana, civile, politica, sociale, ecc., non può che avvenire soprattutto attraverso vie e forme di progressiva autocoscienza individuale, quanto perchè tutto ciò inerisce ad una concezione antropologica dove il peso autoritario che schiaccia l'uomo presente viene visto come peso che sta *dentro* l'uomo stesso, per la precisione dentro *ogni* uomo. In questo senso la disuguaglianza, le classi, il potere, lo Stato, lo sfruttamento, vale a dire tutte le delizie che hanno occupato e occupano l'essere umano da qualche millennio, sono concepite e considerate come determinanti storiche di qualcosa che esiste anteriormente, sono valutate cioè come manifestazioni antropologiche che sussistono in quanto sussiste un *certo uomo* come tipo riproduttivo che attraversa per intero la scala sociale di ogni nazione, continente e razza.

E' questa, grosso modo, la concezione propria del filone educazionista dell'anarchismo che iniziando da Godwin arriva senza soluzione di continuità fino ai giorni nostri coinvolgendo, pur con diverse sfumature, gli animatori, appunto, della tendenza individualista. Il fondamento teorico che accomuna tutti gli educazionisti è il profondo convincimento illuministico, e oggi neoilluministico, circa il nesso conseguenziale che unisce il doppio rapporto fra la coppia antinomica natura e storia e quella armonica, per non dire sinomima, fra ragionre ed etica. Se partiamo infatti dalla contrapposizione fra natura e storia dove con il primo termine (natura), s'intende il campo originario dell'uomo e con il secondo (storia) quello dell'ingiustizia, del potere e dell'alienazione, è facile comprendere come sia tipico dell'educazionismo concepire la trasformazione sociale — al fine di ridare all'uomo la libertà originariamente perduta — secondo modalità principalmente volontaristiche. La logicità di questo discorso si fonda, in effetti, sulla semplice considerazione che la natura umana è fonte spontanea e ricettacolo primitivo della libertà e dell'uguaglianza per cui lo sviluppo della loro costruzione diventa possibile, in un certo senso, a qualsiasi livello storico dell'umanità. In altri termini la libertà e l'uguaglianza non scaturiscono necessariamente da precise condizioni attraverso le quali il processo storico si dà, ma possono essere concepite e poi poste indipendentemente o, se vogliamo, contro di esso. Di qui, evidentemente, la forte, fortissima carica etica che sorregge l'intero progetto educazionista; una carica etica non solo intesa nel senso ideologico più pieno del termine (responsabilità, coscienza, solidarietà, rigore morale, ecc.), ma anche nel senso teorico più

proprio dal momento che il punto più alto di riferimento, per non dire di identificazione dell'etica educazionista, è il valore supremo assegnato alla ragione.

In effetti ragione ed etica tendono a coincidere perchè, a ben vedere, è solo attraverso l'esercizio e la promozione di ciò che è ritenuto l'elemento universale del genere umano, la ragione, appunto, che l'etica può trovare lo sviluppo necessario per determinarsi come pratica quotidiana sia individuale che collettiva. Non occorre dire, ovviamente, che questo intreccio organico fra etica e ragione non ha minimamente niente a che vedere con un certo tipo di etica intellettualistica. Secondo gli educazionisti non è infatti all'intelligenza che bisogna fare appello, ma a quella particolare forma di conoscenza umana che riconduce l'interpretazione della realtà secondo i termini della *ragionevolezza*, della ragione fattasi pratica generalizzata di vita per tutti. Su questo punto fermo si pone non solo la linea strategica del filone educazionista, ma anche il solidarismo anarco-comunista (Malatesta, Kropotkin, Grave, Reclus) che non coincide, se non per singoli aspetti, con essa.

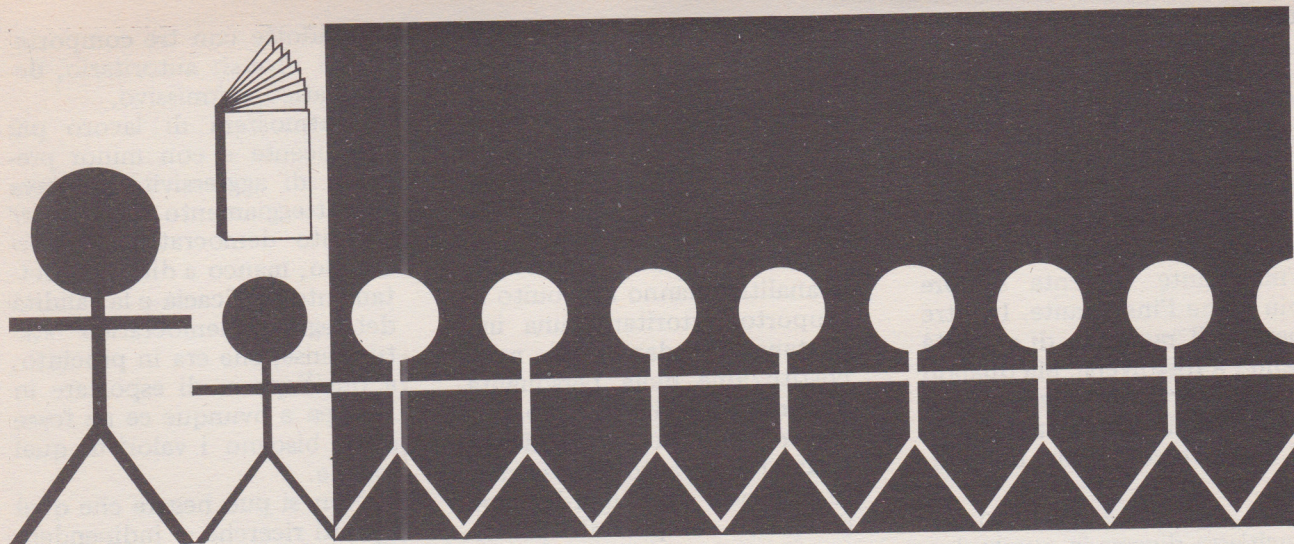
Riassumendo si può dire dunque che il filone educazionista dell'anarchismo si presenta come umanesimo anarchico, il cui centro di riflessione è dato dal soggetto uomo considerato sì nelle sue determinazioni sociali, ma visto però come figura irriducibile ad esse. Operaio, contadino, borghese sono espressioni storiche che dividono l'uomo dal suo simile: etica, natura, ragione sono elementi invece disponibili ad unirlo. Il progetto educazionista non rifiuta la lotta sociale: la ritiene tuttavia sterile qualora essa non sia indirizzata principalmente allo sviluppo dell'unità e dell'universalità degli attributi umani.

A questo punto vediamo adesso di sintetizzare l'altra versione, che per pura comodità linguistica definiamo qui come non-educazionista. E' la versione, abbiamo detto, che afferma la priorità della rivoluzione rispetto all'educazione. Anch'essa attraverso tutta la storia dell'anarchismo e del momento che abbiamo dato con Godwin una parternità alla tendenza educazionista, vediamo ora di trovarne una per il suo opposto. In questo caso pensiamo a Pisacane il quale affermava che non saremo liberi quando saremo educati, ma educati quando saremo liberi. Il che vuol dire appunto che bisogna prima scrollarsi di dosso il peso dell'autorità e *dopo* dare avvio all'emancipazione, allo sviluppo di tutte le prerogative propriamente *umane* dell'uomo. Come si vede, questa concezione ritiene che il peso autoritario stia principalmente *fuori* dall'uomo stesso, in sostanza come qualcosa che gli è intrinsicamente estraneo. Da questo punto di vista tutti gli anarchici (educazionisti e non) concordano sull'uguale concezione dell'originaria bontà della natura umana. Se non che, mentre gli educazionisti ritengono che il problema del superamento degli elementi autoritari insiti in essa sia da ricercare e risolversi *in loco*, i non educazionisti vanno a ricercare la soluzione partendo dagli esiti storici, cioè dalle vicende che travagliano gli uomini come esseri sociali, come persone considerate nel loro decisivo condizionamento spazio-temporale. Semplificando si può dire che gli uni partono dall'individuo, gli altri dalla società. I non-educazionisti danno perciò un'importanza preponderante al fattore "ambiente", tanto che si può definire la loro concezione pedagogica soprattutto come concezione ambientalistica. In questo senso una pedagogia libertaria posta in essere nella società presente, sia sotto forma di liberi esperimenti specifici, sia come pratica di lotta quotidiana (propaganda, esempio, costruzione di strutture alternative, ecc.) è sempre vista come sostanziale ripiego rispetto alla linea prioritaria che rimane quella strategica dell'insurrezione. In effetti, una concezione pedagogica estremistica dell'ambientalismo non può che vedere come strutturalmente limitata ogni pratica educativa nella società presente, dal momento che questa rappresenta il fattore massimo di ambiente negativo complessivo. Anche i non-educazionisti si riconoscono in una posizione antistoricistica, ma il salto rivoluzionario da loro proposto non passa attraverso un progetto culturale, bensì attraverso una distruzione materiale delle coercizioni esterne operanti nella società di classe. Solo la lotta sociale, intesa nel senso di lotta di parte contro una altra parte, può considerarsi vera palestra peda-

gogica. Ancora una volta se per gli educazionisti si tratta di pensare e di costruire gli strumenti positivi dell'alternativa partendo da un presente sfavorevole, per i non-educazionisti si tratta di pensare e costruire gli strumenti tesi alla negazione della società odierna. Se non che, una delle ragioni più forti e convincenti della tesi non-educazionista (l'ambientalismo) evidenzia delle grosse contraddizioni teoriche circa il nesso autonomia dell'individuo e delle masse, volontarismo e conseguente salto rivoluzionario. Qualora infatti si parta dall'idea che l'uomo è sostanzialmente frutto dell'ambiente, e che quindi basta modificare questo per modificare quello, si afferma contemporaneamente l'assoluta non-autonomia dell'uomo stesso che può in una società libertaria farsi libero, ma anche in una società autoritaria farsi volontario servo o volontario dittatore. Ecco dunque che l'ambientalismo — cavallo di battaglia anche di gran parte della pedagogia progressista — finisce paradossalmente col negare il fondamento teorico da cui era partito, vale a dire l'affermazione della originaria bontà della natura umana e della sua originaria libertà e autonomia. A questo punto il salto rivoluzionario prodotto dalla volontà e quindi l'antitesi natura-storia vengono profondamente alterati nel loro significato epistemologico.

Le due posizioni che molto schematicamente abbiamo delineato sopra si trovano in effetti intrecciate, sfumate e compartecipi in ogni specifica tendenza ideologica dell'anarchismo. Abbiamo voluto semplificarle ed estremizzarle perchè ora riteniamo più agevole esporre alcuni problemi storici ed ideologici tutt'ora aperti e irrisolti. Cominciamo innanzi tutto dal significato anarchico dell'educazione. Che cosa significa o che cosa dovrebbe significare, per un anarchico, educare? Che cosa vuol dire educazione? Solo con questa domanda vengono al pettine una serie di temi complessi e praticamente inesauribili, in quanto ineriscono al concetto stesso di anarchismo/anarchia. Pensiamo infatti al significato fondamentale della libertà che qui, nel momento dell'educazione, si dà come formazione, indirizzo, condizionamento, insomma come modulo artificiale tutto "ideologico" se si pensa che qualunque cosa venga fatta o non fatta è una *scelta* in tutti i casi sempre voluta dall'educatore (almeno fino ad una certa età). Le varie soluzioni proposte palesano la problematicità del concetto "educazione" e della pratica educativa. Così Francisco Ferrer, come ogni positivista (corrente che ha influenzato moltissimo una parte cospicua dell'educazionismo anarchico), vedeva la soluzione nello sviluppo indefinito della scienza, unico strumento in grado di dare quella conoscenza della realtà materiale per cui sia possibile dominarla e perciò decondizionarsi da essa. Sebastien Faure e in parte anche Emil Armand, sulla scia della critica stirneriana dell'alienazione, diffidavano invece della totale capacità liberatoria dello strumento scientifico, pur non avversandolo, ritenendo che ogni educazione *positiva*, intesa qui nel senso di formazione specifica della personalità secondo modelli prestabiliti, anche se libertari od anarchici, fosse intrinsecamente antilibertaria ed antianarchica. Di qui il loro concetto di educazione *neutra*, di educazione cioè come pura spontaneità che trovava e trova delle serie obiezioni non facilmente rintuzzabili. L'istruzione scientifica per tutti fino ai suoi massimi gradi e perciò l'integrazione del lavoro fra manuale ed intellettuale in ogni uomo e donna è un punto irrinunciabile di tutto il pensiero anarchico, ma a partire da Proudhon in avanti tutto ciò è stato visto in funzione della produzione presente per cui l'abolizione delle classi, come effetto dell'abolizione della divisione gerarchica del lavoro, non riflette il progetto futuro del superamento del lavoro salariato e comandato, bensì semplicemente la critica di quello odierno. Ciò non toglie tuttavia che anche gli anarchici abbiano dato un'importanza al lavoro (soprattutto Proudhon e Kropotkin), come specifico momento di formazione umana in senso educativo, che presenta non pochi lati criticabili. Non si può infatti dimenticare l'influenza subita dall'anarchismo, come tutto il movimento socialista, dall'"ideologia del lavoro", visto come valore positivo di emancipazione. Il problema della liberazione dal lavoro non ha avuto quindi, in ultima analisi, nemmeno dal pensiero anarchico un'adeguata risposta.

In realtà i vari nodi del rapporto educazione-anarchismo — e qui sopra ne abbiamo esposti solo alcuni — difficilmente oggi possono essere sciolti in via definitiva perchè il soggetto specifico che si chiama movimento anarchico dalla fine della Rivoluzione Spagnola non occupa più un posto rilevante nel processo storico e perciò non può per ora determinare che in minima parte l'esito complessivo degli eventi. Nel flusso continuo della storia, e perciò nel flusso continuo della lenta ma inesorabile trasformazione antropologica, il modello societario proposto e sperimentato dall'anarchismo (per quel tanto che è stato possibile in Ucraina e soprattutto in Catalogna), può oggi rappresentare solo un'indicazione di massima, può essere visto cioè come un metodo regolativo ma non certo come metodo costitutivo di una possibile società libertaria. Ne deriva la difficoltà di pensare e di proporre metodi e obiettivi pedagogici che, a causa della mancanza di un punto concreto di riferimento, diventano sempre più astratti e problematici (nel senso di non risolvibili perchè non verificabili). Certo, solo partendo e ritornando all'anarchismo, vale a dire solo pensando e riflettendo attorno ai grandi temi della liberazione così come sono stati posti da esso in esame si rende possibile un discorso sull'educazione intesa come strumento di sviluppo dell'uomo libero, emancipato e completo. In tutti i casi il dilemma fondamentale dell'anarchismo rimane ancora quello delineato sopra: prima la rivoluzione o prima l'educazione?

Mirko Roberti

AUTORITA' E LIBERTA' NEL PROCESSO EDUCATIVO

A qualsiasi esperienza pedagogica "alternativa" (sia nel senso di estranea all'assetto istituzionale sia, all'interno di questo, condotta con metodologie didattiche diversificate da quelle tradizionali, in ambedue i casi caratterizzata da una netta opposizione ideologica e politica nei confronti del sistema scolastico vigente), viene spesso affibbiata, quando non è proclamata tale dagli autori dell'esperienza stessa, indiscriminatamente l'etichetta di "antiautoritaria".

Il concetto di antiautoritarismo e la sua applicazione richiederebbero una seria e approfondita analisi per il percorso sia teorico che scientifico e pratico finora da quello compiuto e il termine dovrebbe essere usato in modo più attento e preciso. Ciò per non ingenerare e mantenere equivoci e per non distorcere la percezione di situazioni educative trascorse o in atto.

Uno di questi equivoci nasce dalla trasposizione *tout-court* di quella che è a livello politico una giusta e corretta uguaglianza (antiautoritarismo = opposizione a una autorità imposta) nel campo della problematica e della pratica educativa e psicologica dove quella uguaglianza ha un senso relativo e/o di sfondo. Vediamo perchè.

Il concetto di autoritarismo, semplificando al massimo, descrive la conservazione a tutti i costi, attraverso mezzi coercitivi, ideologici, di potere, violenti, di un'autorità *funzionale* e *legale* (1), inizialmente approvata e riconosciuta da una parte e da tutta la collettività. Una forma di antiautoritarismo è perciò quella che si oppone alla cultura borghese, la quale riconosce come naturale e immutabile la soggezione, l' obbedienza del singolo all'autorità secolare dello stato.

In campo psicologico e pedagogico il significato del termine autorità, che può assumere anche l'aspetto ora accennato di autoritarismo, ne acquista altri di senso del tutto opposto, se riferito ad alcuni meccanismi relativi al rapporto educativo, interpersonale, sociale.

Si parli di processo di identificazione, di apprendimento imitativo, di adeguamento a un modello, a seconda che si usi il linguaggio psicoanalitico, comportamentistico o altro, sta di fatto che la formazione della personalità e degli atteggiamenti, durante il periodo dell'età evolutiva in forma più accentuata (2), ma per tutto l'arco della nostra esistenza, è regolata in modo preponderante da un meccanismo che non può non essere riferito a un principio di autorità. Dove per autorità si intende l'accettazione senza costrizioni, a volte inconsapevole, della superiorità altrui, l'obbedienza indotta senza il ricorso a qualsivoglia forma di violenza o di potere.

Di due forme di autorità scrive con chiarezza E. Fromm nel '41, nel suo *Escape from freedom* (3), dove distingue nel rapporto superiorità-inferiorità fra autorità razionale e autorità inibitoria. Esemplificando l'autore sostiene che "il rapporto tra insegnante e studente, e quello tra proprietario e schiavo, si fondano entrambi sulla superiorità dei primi sui secondi. Gli interessi dell' insegnante e dell'allievo sono orientati nella stessa direzione. L'insegnante è soddisfatto se riesce a far progredire l'allievo; se non riesce, l'insuccesso è tanto dell'allievo quanto suo. Il proprietario, invece, vuole sfruttare lo schiavo il più possibile; più ne ottiene, e più si sente soddisfatto. Nello stesso tempo lo schiavo cerca di difendere come meglio può le sue aspirazioni a un minimo di felicità. Questi interessi sono chiaramente antagonistici, perchè quello che reca vantaggio a uno, è dannoso all'altro. Nei due casi la superiorità ha una

funzione diversa: nel primo, è la condizione per aiutare la persona soggetta all'autorità; nel secondo è la condizione per il suo sfruttamento.

Anche la dinamica dell'autorità è diversa nei due casi: più lo studente impara, e più si accorcia la distanza tra lui e l'insegnante. Diventa sempre più come l'insegnante. In altre parole, il rapporto di autorità tende a dissolversi. Ma quando la superiorità serve come base dello sfruttamento, la distanza si accresce col passare del tempo.

La situazione psicologica è anch'essa diversa in queste due situazioni. Nella prima prevalgono i sentimenti di amore, di ammirazione e di gratitudine. L'autorità è anche un esempio con cui ci si vuole identificare parzialmente o totalmente. Nella seconda situazione sorgeranno risentimento o ostilità contro lo sfruttatore, la subordinazione al quale è contraria al proprio interesse. Ma spesso, come avviene nel caso dello schiavo, quest'odio porterebbe solo a conflitti che farebbero subire allo schiavo sofferenze maggiori, senza alcuna possibilità di uscirne. Perciò di solito si manifesterà la tendenza a reprimere il sentimento di odio e talvolta persino a sostituirvi un sentimento di cieca ammirazione. Quest'ultimo ha due funzioni: primo, quello di rimuovere il penoso e pericoloso sentimento di odio; secondo, quella di attenuare il sentimento di umiliazione. Se la persona che mi domina è così meravigliosa e perfetta, allora non debbo vergognarmi di obbedirle. Non posso essere un suo eguale, perchè è tanto più forte, saggia, migliore di me. Di conseguenza, nel tipo di autorità inibitoria l'elemento dell'odio o della sopravvalutazione e ammirazione irrazionali dell'autorità tenderà ad aumentare. Nel tipo razionale di autorità, tenderà a diminuire nella misura in cui la persona soggetta all'autorità diventa più forte e quindi più simile all'autorità" (4).

Naturalmente fra questi due tipi estremi di autorità — in realtà il più delle volte compresenti in un medesimo rapporto — si trova una innumerevole serie di gradazioni. Quel che a noi interessa è che in ogni caso fra i due concetti, autorità (autorità razionale) e autoritarismo (autorità inibitoria), vi sia la possibilità di una differenziazione nettamente caratterizzata.

Anche Freud e la teoria psicoanalitica hanno attribuito al rapporto autoritario una importanza fondamentale nella costituzione della personalità dell'individuo imputando, attraverso il processo di identificazione, all'autorità parentale la genesi del Super-Io, cioè di quella componente psichica a cui è demandata la formazione e il controllo dei nostri valori morali, etici, politici, ideologici...

Chi fra i primi, assieme a Bernfeld, Reich e altri, ha fatto propria questa consapevolezza teorica per tentare di rigettare il principio di autorità, inteso in senso psicoanalitico, è Alexander Neill, di cui accenno non tanto per la sua nota esperienza pedagogica — questa sì! — antiautoritaria, quanto per la sua posizione nei confronti del concetto stesso. Neill contribuisce, infatti, a chiarire un altro equivoco e a rinforzare quanto detto finora: che l'antiautoritarismo non sia affatto sinonimo di permissivismo, e che non significhi nemmeno assenza o rifiuto di autorità nel senso psicologico e educativo del termine. E una sua opera intitola . appunto *Freedom, not License!*, sostenendovi questa concezione.

Questo ultimo termine, permissivismo, richiama, nell'ambito della ricerca psicologica, il bisogno di chiarire un ulteriore... malinteso che si aggancia alla sfera politica.

Negli USA degli anni 40, Lewin e due suoi collaboratori fecero degli esperimenti che servirono — e fanno testo tutt'oggi — a determinare gli "stili" di conduzione di un gruppo da parte di un *leader*. Nel caso della prima esperienza, a cui sono seguite molte altre, vi erano tre gruppi formati da ragazzi di dieci anni guidati da un adulto che proponeva periodicamente attività ricreative indirizzate alla realizzazione di lavori in comune. Le medesime attività venivano proposte e condotte con tre comportamenti diversi: autoritario, democratico, permissivo.

L'atmosfera di lavoro più producente e con minor presenza di aggressività risultava dall'atteggiamento del *leader* definito democratico, confermando, manco a dirlo, indirettamente l'efficacia e la validità del regime "democratico" statunitense, che era in procinto, a quell'epoca, di esportare in Europa e ovunque ce ne fosse stato bisogno i valori di quel regime.

Non si può negare che quel tipo di ricerche — indipendentemente dalla strumentalizzazione politica — sia illuminante rispetto alla precisazione teorica e pratica, da un punto di vista psicopedagogico, del meccanismo regolato dal principio d'autorità. Quello che non può essere accettato è che l'atteggiamento permissivo, indivuato nelle ricerche citate, sia identificato, mantenendo la prospettiva politica, con la posizione anarchica. E' questo un equivoco che va chiarito e, quando non proposto in buona fede, smascherato.

Innumerevoli esperienze pedagogiche di impronta anarchica, libertaria, antiautoritaria e altresì studiosi e ricercatori più o meno illustri hanno fornito ormai da tempo un bagaglio di teorizzazioni e di verifiche così ampio sul corretto e più appropriato modo non solo di intendere ma anche di applicare il concetto di autorità e quindi di antiautoritarismo, che non dovrebbero esserci grosse difficoltà a usarne adeguatamente per proseguire anche in ambito educativo nella realizzazione della libertà dell'individuo.

A. A.

1) Vedi per la specificazione di questi due aspetti, come di altre possibili connotazioni sociologiche del termine, la voce AUTORITA' in L. Gallino, Dizionario di Sociologia, *UTET, Torino, 1978, pp. 60-65.*

2) cioè durante il periodo dell'educazione familiare e scolastica.

3) E. Fromm, Fuga dalla libertà, *Comunità, Milano, 1973.*

4) ibidem., *p. 146.*

RISCOPRENDO ISAAC PUENTE

IL DIRITTO ALLA CULTURA

Ci sembra ancor oggi valido, come momento di riflessione e di sintesi, quanto molti lavoratori spagnoli lessero e fecero proprio in un opuscolo divulgativo diffuso verso il 1935 in tutta la Spagna. L'opuscolo, scritto da un umile medico di campagna, Isaac Puente, portava il titolo "El comunismo libertario" ed era un compendio dei motivi per cui l'analisi e l'ipotesi della rivoluzione sociale si imponevano su ogni altra scelta: una volta superati i pregiudizi, sostiene il Puente, ed accettato di osare, riusciremo facilmente a raggiungere un maggior benessere ed una miglior forma di convivenza se avremo il coraggio di abolire il potere totalmente e ovunque. Il problema della cultura vi è più volte affrontato, ha lo stesso rilievo di quello dell'organizzazione economica e del lavoro.

L'anno successivo alla sua pubblicazione Puente, medico generoso ed infaticabile militante nella CNT, fu trucidato a Vittoria dalle truppe carliste.

(...) Un secondo pregiudizio fa supporre che il comunismo libertario sia frutto di ignoranza. Alcuni infatti, vedendolo formato dalla gente semplice, dai contadini, dagli operai ovviamente privi di laurea e da sempre ritenuti rozzi e ignoranti, ritengono che offra una soluzione semplicistica, incurante della complessità della vita e delle difficoltà inerenti una rivoluzione di grande portata.

Coloro che la pensano così ignorano che il proletariato, collettivamente (non nei suoi singoli membri) ha della sociologia, dei problemi sociali e delle loro soluzioni, una conoscenza più vasta e profonda di quella che ne hanno gli intellettuali. Volete un esempio? Quando le nostre facoltà universitarie erano affollate, ai signori medici, avvocati e farmacisti non era venuta in mente soluzione migliore che il numero chiuso. Dicevano: "Che cosa si può fare se non ci sono più posti di studio?" e ricacciavano verso altre attività o verso la sterile ribellione giovani desiderosi di sapere: soluzione semplicistica e persino assurda. Ben diverse proposte vennero dagli operai, scelte ben più vicine ad una sociologia scientifica: proposero di garantire il pane e la cultura sacrificando altre cose superflue: pane, salute e cultura sono più importanti per il benessere umano degli stadi per corride. E il diritto alla cultura fu affermato dagli "ignoranti", e misconosciuto da quei sapientoni di intellettuali. Se ne fece portavoce il proletariato, perchè è lui, *collettivamente*, ad avere dell'avvenire una visione assai più aperta di tutte le caste intellettuali messe insieme.

Un terzo pregiudizio concerne l'aristocrazia intellettuale. Molti tendono a considerare il popolo incapace di vivere liberamente, bisognoso di tutela, e pensano che sul popolo gli intellettuali debbano avere quei privilegi un tempo esercitati dai nobili, debbano farsi dirigenti ed istruttori del popolo. Invece, come non è oro quel che luccica, non va disprezzato il patrimonio intellettuale di coloro che oggi il sistema condanna all'ignoranza. Vi sono intellettuali che non riescono ad elevare il loro pensiero nemmeno sulle ali dei loro diplomi accademici, mentre molti operai superano gli intellettuali grazie alla forza ed alla lucidità del loro pensiero. La laurea universitaria che abilita all'esercizio di una professione non indica necessariamente superiorità, dal momento che oggi la laurea non può essere conseguita da tutti, ma soltanto da chi ha un minimo di sicurezza economica. Prontezza di intelletto, rapidità di comprensione, intuizione, iniziativa, creatività non si comprano nè si vendono negli Atenei: sono doti umane, presenti in egual misura nell'intellettuale e nell'analfabeta. E una mente incolta, ma aperta ad ogni avventura intellettuale, vale assai di più di un'altra che l'abitudine all'apprendimento acritico ha resa ottusa ed i pregiudizi hanno sclerotizzato. La "cultura" dei nostri intellettuali in anni recenti non è riuscita ad impedire che essi si vendessero al regime, mentre persone meno "colte" hanno saputo conservare ben chiaro il senso della propria dignità umana. Lavorare come impiegato non rende nè più muscolosi nè più

intelligenti nè più fecondi rispetto al lavorare nei campi. Il liceo non forma più dell'apprendistato e solamente chi è puerile e semplicista può supporre che i laureati debbano comandare e dirigere coloro che non lo sono.

Con questo noi non avalliamo un quarto pregiudizio, non dispreziamo affatto l'arte, la scienza o la cultura. Rifiutiamo coloro che in nome del progresso si vantano di ridurre in miseria e schiavitù milioni di altri uomini: vogliamo il progresso, ma non pagato con questa moneta. Rifiutiamo una scienza che, per definirsi, debba mantenere l'ignoranza a farle da contrasto.

L'arte, la scienza, la cultura non si comprano con il denaro nè si acquistano con il potere: se sono autentiche, rifiutano l'uno e l'altro e sorgono dalla dedizione, dalla spinta creatrice, dal desiderio di capire, dal gusto di migliorarsi.

Non hanno bisogno nè di Mecenati nè di Cesari: sono espressioni naturali dell'uomo, ed è ingenuo credere che un governo le possa produrre fondando scuole per superdotati o premi letterari. E' naturale che l'operaio in lotta per la sua emancipazione derida e distrugga quella cultura borghese che viene usata per costringerlo alla schiavitù ed alla miseria. Distrutti questi falsi idoli, nel fiorire della libertà, consentirà però il fiorire dell'arte, della scienza, della cultura.

Proseguendo, l'autore si batte contro un quinto pregiudizio: il credere che la società abbia bisogno di un artefice, di un capo. Egli afferma: l'educazione e l'istruzione del bambino sono possibili non perchè esiste un padre o un maestro, ma perchè le sue tendenze naturali hanno lo spazio e le condizioni per espletarsi ed organizzarsi armonicamente. Nella pedagogia razionale il maggior merito del maestro è l'umiltà con cui egli indica la via per la quale è possibile acquisire conoscenza ed autodominio. Del resto anche in medicina l'organismo supera la malattia in quanto tende spontaneamente a reagire ai fattori patogeni e a ristabilire il suo equilibrio: un bravo medico non fa altro che rimuovere ogni ostacolo e favorire in ogni modo le risorse naturali dell'organismo. Allo stesso modo non occorre un dirigente perchè delle società umane si organizzino e perfezionino sempre più le soluzioni relative alla convivenza (...)

PEDAGOGIA E NONVIOLENZA

Matteo Soccio, autore di questo articolo è un attivo militante del movimento nonviolento, del cui periodico *Azione Nonviolenta* è redattore insieme con Pietro Pinna. Per essersi rifiutato di sottoporsi al servizio militare, Soccio ha scontato un anno di carcere. Attualmente insegna a Vicenza.

Noi non condividiamo l'ideologia nonviolenta e riteniamo equivoco e pericoloso fare dell'astratta questione violenza/nonviolenza la discriminante intorno alla quale aggregarsi ed agire. Abbiamo avuto modo, però, di conoscere e di apprezzare il rigore etico e la coerenza pagata di persona dei militanti nonviolenti — che abbiamo ritrovato al nostro fianco nel corso di lotte antimilitariste. Nel pubblicare questo articolo sul nesso (inscindibile, secondo Soccio) tra educazione e nonviolenza, invitiamo i compagni ad intervenire sull'argomento.

Preciso subito che non intendo qui trattare di aspetti e problemi dell'educazione "nonviolenta" come un modo di essere dell'atto educativo, come un problema che riguarda esclusivamente la *tecnica*. Certo le tecniche, le metodologie sono importanti, ma un'indagine sulle tecniche educative esenti da imposizioni e da violenze coinciderebbe facilmente con il modo d'impostare il problema che è proprio della tradizione pedagogica libertaria (o non-autoritaria) con la quale quella non-violenta ha molti punti di contatto, e non si capirebbe allora cosa abbia di specifico l'educazione nonviolenta.

Intendo invece porre la nonviolenza al centro del processo educativo, vedere l'educazione come "educazione *alla* nonviolenza", sottolineare che non c'è educazione se non nella pratica della nonviolenza. In questo senso non si pone obbligatoriamente neanche il problema dei modi di attuarsi della nonviolenza nella scuola.

Se la scuola è un modo di porsi di questo sistema (e cosa sia questo sistema tutti lo sappiamo e lo paghiamo sulla nostra pelle!), la nonviolenza, che è conoscenza dei modi indispensabili per liberare gli uomini dallo sfruttamento reciproco e dalla violenza, nel suo farsi educazione non ha bisogno del momento istituzionalizzato, non necessita di scuola, anzi si deve realizzare *nonostante* la scuola. Insomma non è necessario che ci sia quell' istituzione chiamata scuola perchè qualcosa si insegni.

Il processo educativo si identifica allora con un processo di trasformazione dell'uomo in direzione della non-violenza, con la propria vita, con la testimonianza e la lotta nonviolenta, e non riguarda soltanto i fanciulli, ma anche gli adulti. Per questo l'opera di tutti i grandi fautori della nonviolenza (ad es. quella di Gandhi e di Aldo Capitini) è stata innanzitutto opera educativa. La vita di questi uomini è stata prima di tutto un'esperienza di rigorosa autoeducazione, autodisciplina, autoformazione. Gandhi e Capitini erano convinti che solo a partire dalla volontà e dalla persuasione individuale si potessero produrre trasformazioni sociali e politiche, e vedevano nella nonviolenza uno strumento di educazione individuale e insieme di riforma sociale. I maestri della nonviolenza sono stati sempre educatori *in sè*, prima che *in altri*, della nuova vita.

Che cosa caratterizza la nonviolenza *come* educazione? Prima di tutto un *senso di insoddisfazione* per quello che c'è, un senso di profonda scontentezza per il modo attuale di essere della società per la presenza in essa di errori e limiti profondi, la coscienza dell'esistenza di ingiustizie e sopraffazioni politiche e sociali, a cui fa riscontro una *volontà di trasformare*, di aprire, di liberare, che è anche un dovere per il nonviolento.

La nonviolenza si presenta come educazione al più strenuo *dissenso*: non accetta le ingiustizie e le sopraffazioni, non accetta gli egoismi, è continua educazione alla noncollaborazione con la violenza, è dire no alla violenza degli stati, degli eserciti, delle polizie, dell'economia del profitto ecc. L' educazione alla nonviolenza è in antitesi profonda con quel carattere di educazione a varie obbedienze che è proprio del sistema scolastico, dove tra l' altro si approva o si tenta di giustificare, almeno nelle linee essenziali, tutto il sistema attuale, lo stato, l'esercito, il servizio militare obbligatorio, l' obbedienza passiva, i codici e i tribunali militari ecc. Nella scuola-istituzione gli "educatori" diventano troppo facilmente complici delle classi dominanti che chiedono obbedienza all'autorità e non allo spirito di una democrazia in sviluppo. Educazione nonviolenta è invece quella dalla cui opera non vengono fuori *sudditi obbedienti*, ma *obiettori di coscienza*.

Un secondo aspetto che caratterizza l'educazione alla nonviolenza è un modo diverso di porre il rapporto tra *mezzi* e *fini*, diverso da quello del psssato, da quello macchiavellico che voleva qualsiasi mezzo giustificato dalla bontà del fine. Per la nonviolenza il fine non giustifica i mezzi se questi portano a conseguenze gravi e contradditorie rispetto al fine stesso. In una educazione alla nonviolenza mezzi e fini sono termini convertibili. L'attuazione dello scopo, diceva Gandhi, è esattamente proporzionale ai mezzi impiegati: "quali i mezzi, tale il fine". Questo significa che i mezzi devono essere della stessa natura dei fini.

Non si tratta di "scrupoli". La convinzione che non vi sia rapporto tra mezzi e fine è un grande errore. Per via di questo errore, ricordava Gandhi, anche persone che sono state considerate religiose hanno commesso crudeli delitti. E' come pretendere di ottenere rose piantando erbe nocive: "il mezzo può essere paragonato ad un seme, il fine ad un albero; tra il mezzo e il fine vi è appunto la stessa inviolabile relazione che vi è tra il seme e

l'albero". Questa attenzione al rapporto tra mezzi e fini nasce dal bisogno di considerare gli esseri razionali come fini e non come mezzi. Così Hegel nella *Filosofia del diritto* dice che il progresso è l'aumento delle cose che non possono essere usate come mezzo. Una volta lo schiavo era considerato come cosa e il padrone poteva farne quello che gli pareva. Oggi non possiamo più considerare una persona come cosa. Il capitalismo considera il lavoratore come mezzo, il socialismo vuole vederlo come fine.

John Dewey nel suo libro *Natura e condotta dell'uomo* invita a considerare la gravità dell'uso di certi mezzi. Non si può dire semplicemente che tutti i mezzi sono buoni se raggiungono il fine. Bisogna considerare il costo dei mezzi, le conseguenze del loro uso. Se il loro uso costa troppo, questi mezzi non sono da usare: "non posso, per vedere una grande fiamma, incendiare una casa con la gente dentro". Questa riflessione sul rapporto tra mezzi e fini si può estendere, ad esempio, alla guerra atomica. Le conseguenze dell'uso delle bombe atomiche sono troppo gravi per giustificare un qualsiasi fine.

E' per questo che la nonviolenza come educazione porta a nonscegliere le scorciatoie della violenza, sviluppando un modo di pensare e di agire che non sia oppressione o distruzione di esseri viventi, e in particolare di esseri umani. L'astensione volontaria dalla violenza è una condizione indispensabile perchè anche un metodo o una tecnica di lotta politica si caratterizzino come nonviolenti. L'aspetto educativo consiste in questo: in caso di errore, le scelte e le azioni nonviolente non si presentano come definitive e irreparabili (come è il caso di quelle dettate dalla violenza). Il metodo nonviolento permette infatti di rimeditare le proprie scelte ed eventualmente di modificarle, avvalendosi di critiche e contributi.

Un terzo aspetto: la *nonmenzogna*, il rispetto della verità. Anche questa è una condizione della nonviolenza e comporta che si rispetti l'obiettività e l'imparzialità, che non si pongano mezzi che non possono essere compatibili con la verità: se il fine è la verità, come possiamo adoperare la menzogna come mezzo? E' evidente il valore educativo della nonmenzogna. Secondo Capitini è "uno dei principi più veri, e di quelli che aprono di più il nostro io, fino a farci cogliere nel più intimo la compresenza di tutti. Se parliamo non possiamo che dire ciò che abbiamo in mente". Se c'è in noi questo impegno, tutto quello che pensiamo e facciamo si libera dai vari utilitarismi e particolarismi ed è più vicino all'affermazione della libertà e del benessere di tutti senza esclusione.

Questa *attenzione a tutti* è un altro carattere fondamentale della nonviolenza. Capitini insisteva molto su questa apertura a tutti che riteneva dovesse essere (nell'atteggiamento nonviolento) preliminare e permanente. Capitini usava l'espressione "orizzonte di tutti", ad indicare che si tratta come di un punto di riferimento, di un'aspirazione. La vita, la libertà, la giustizia, la verità, il benessere, non possiamo volerli soltanto per noi, ma *per tutti*. Non possiamo lottare per una cosa che consideriamo un valore senza farlo *per tutti*. Soltanto questa apertura fondamentale, questa apertura a tutti senza discriminazioni razziali o ideologiche, che è fiducia nell'infinita possibilità di miglioramento di ogni essere umano, può ispirare azioni che portano all'avvento di quel mondo nuovo, di quella società in cui tutti gli uomini siano ugualmente (e felicemente) presenti senza eccezione di fortuna, senza violenza e sfruttamenti reciproci. E' per questo che l'educazione nonviolenta insiste sulla distinzione, come si suol dire, tra peccato e peccatore e "fa che sul primo si scarichi, e non sul secondo, l'impeto e l'augurio della soppressione" (Capitini). Nella costruzione di un mondo più giusto il nonviolento coinvolge anche l'avversario.

Un altro aspetto consiste nella *disposizione al sacrificio*. Il nonviolento sa sobbarcarsi il peso della sofferenza che può venire da certe scelte ed anche dalla lotta nonviolenta. La verità, ad es., il nonviolento la difende non facendo soffrire l'avversario, ma accettando per essa di soffrire e di pagare di persona. Questa disponibilità a soffrire è nella lotta nonviolenta particolarmente importante perchè testimonia della serietà con cui il nonviolento ha abbracciato la propria causa. Non significa però che il nonviolento accetti l'umiliazione e assolva l'oppressore imponendo l'intero peso delle sogferenze sulle spalle degli oppressi. Il nonviolento non ripiega dalle proprie posizioni, rinuncia soltanto alla ritorsione. Questa disposizione al sacrificio (che riporta all'accettazione, al limite, anche della propria morte) è fatta di autentico coraggio. La nonviolenza non ci dà

un vile che si ritira e si lava le mani, ma forma un combattente. Come tale non si può concepire senza la qualità del coraggio: "il nonviolento — diceva Gandhi — ha detto per sempre addio alla paura".

E c'è un altro punto fondamentale che caratterizza la nonviolenza come educazione: L'*atteggiamento costruttivo*. Chi si sente vicino alle posizioni della nonviolenza si sente anche impegnato a realizzare *qui* e *subito*, per quanto è possibile, il tipo di società e di rapporti umani che intende realizzare: ogni giorno bisogna fare qualche cosa in questa direzione. C'è la persuasione che la singola iniziativa nonviolenta apra un "nuovo corso", qualcosa di inedito rispetto alle violenze del passato. Non c'è educazione nonviolenta se non nella realizzazione pratica della nonviolenza. Per questo i nonviolenti amano scrivere la parola con grafia unica, per sottolineare che non si tratta solo di negare la violenza, di rifiutarsi di accettare come legge le violenze che vediamo nel mondo, ma di realizzare un'alternativa di vita, l'esempio di un positivo modo di esistenza, che è già rivoluzionario rispetto al modo attuale di essere dell'umanità e della società.

Un'altra cosa da mettere in rilievo è che la nonviolenza come educazione fa crescere la volontà e capacità di trasformare. Chi lavora per la nonviolenza ha sempre e tanto da fare, rompe con ciò che vuole continuare come prima, non accetta ritardi, rinvii, pretesti, non è inerte, inattivo, anzi è attivissimo e "appunto perchè non aspetta di avere armi decisive, cerca di moltiplicare le iniziative e i rapporti con gli altri, e sa bene che si può sempre fare qualcosa, se non altro trovare degli amici, dare la parola, l'affetto, l'esempio, il sacrificio; e tante volte accade che i rivoluzionari, gli oppositori che contano soltanto sulle armi, se non le hanno, stanno inerti, e sono bloccati e sorpassati dai più forti, mentre i nonviolenti, lavorando instancabilmente, hanno tolto il terreno ai potenti, hanno preparato il cambiamento". (Aldo Capitini).

Più oltre si può vedere nella nonviolenza una leva per trasformare la stessa struttura psichica dell'uomo che non va vista, come fa certa psicologia, come qualcosa di immutabile nella sua tendenza alla violenza. C'è anche, insisteva Capitini, l'apertura ai valori e alle persone, una tendenza all'unità-amore verso tutti gli esseri che l'educazione deve mirare a confermare e sviluppare.

William James ricercava all' inizio del secolo qualcosa di morale e di appassionato equivalente, per la psiche, alla tendenza alla guerra. Questo qualcosa può essere la nonviolenza con il suo atteggiamento di critica alla realtà attuale, con la sua lotta per rinnovarla senza aggiungere odio per i singoli e senza usare i metodi violenti. Pensiamo a quanti sfoghi della "naturale" tendenza all'aggressività avrebbero esiti positivi se incanalati e purificati dall'uso di quelle *tecniche della nonviolenza* che, applicate in qualsiasi lotta non portano alla distruzione fisica dell'avversario e permettono ad ognuno di fruire di una parte di potere nell'esercizio del consenso e del dissenso.

Quelli che ho indicato sopra, in modo succinto e schematico, sono soltanto alcuni aspetti anche se i più importanti della nonviolenza vista come educazione. La nonviolenza valorizza anche altri sentimenti, atteggiamenti, realizzazioni che a chi guarda le cose in modo esteriore e sbrigativo possono sembrare irrilevanti mentre per il nonviolento sono importantissime: il principio di saper "ascoltare e parlare", la gentilezza costante, la lealtà, il perdono, l'attenzione alle persone limitate (vecchi ed handicappati), la gioia di riunirsi con altri, la festa ecc. Per ora è sufficiente quello che abbiamo già messo in rilievo.

A questo punto gli scettici diranno che la violenza c'è sempre stata nel mondo, che bisogna accettarla, che non ha senso educare a questa cosa che è la nonviolenza. Altri ci chiederanno *come* sia possibile educare alla nonviolenza. Ai primi, per brevità, rispondiamo che siamo proprio noi che dobbiamo decidere della nostra vita, stabilire i nostri criteri ed orientamenti, e come educatori dobbiamo interessarci meno del passato che è fatto di abitudini e più del futuro che è fatto di esigenze e di aspirazioni. Insomma non è importante rispondere a chi non si pone in una situazione di "buona volontà" verso la nonviolenza.

Agli altri rispondiamo che il *come* viene dopo. La prima cosa da comprendere è che si tratta di una *scelta* e che questa è fatta per un *principio*. Il piano della tecnica (il "come") è diverso da quello della decisione, della scelta morale: se scelgo la nonviolenza la mia tecnica pedagogica riuscirà a trovare i modi per attuarla, perchè ha già il suo orientamento. Prima di tutto dobbiamo trovare in noi "educatori" (non solo quelli specializzati, ma gli adulti in generale) un denso spessore di interesse e di attuazione quotidiana della nonviolenza. Il resto verrà con l'esempio e proprio praticando la nonviolenza: "la nonviolenza fa bene a chi la compie e a chi la riceve; i mezzi buoni hanno prima o poi successo".

Matteo Soccio

Per chi volesse esplicitare e approfondire ulteriormente l'argomento di questo articolo suggeriamo una bibliografia minima essenziale: Sulla nonviolenza in generale: Gene Sharp, The Politics of Nonviolent Action, *3 voll., Porter Sargent Publisher, Boston, 1973; J.M. Muller*, Strategia della nonviolenza, *Marsilio, Padova, 1975; AA.VV.*, Marxismo e nonviolenza, *La Lanterna, Genova, 1977.*

Su Gandhi: L.Fischer, La vita di gandhi, *La Nuova Italia, Firenze, 1971; E. Erikson*, La verità di Gandhi, *Feltrinelli Milano, 1972, Dh. Mohan Datta*, The Philosophy of Mahatma Gandhi, *The University on Wisconsin Press, 1953; M. S. Patel*, The Educational Philosophy of M. Gandhi, *Navajvan Press, Ahmedabad, 1956; M. Gandhi*, Teoria e pratica della nonviolenza, *Einaudi, Torino, 1973.*

Su Capitini: Numero speciale della rivista "Azione nonviolenta", sett.-ott. 1978; Il messaggio di A. Capitini, *a cura di G. Cacioppo, Ed. Lacaita, Manduria (Taranto), 1977; A. Capitini*, La nonviolenza, oggi, *Comunità, Milano, 1962; A. Capitini*, Le tecniche della nonviolenza, *Feltrinelli, Milano, 1967; A. Capitini*, Educazione aperta, *2 voll., La Nuova Italia, Firenze, 1967-68.*

SCHEDE

F. Oury: ***Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa*, Emme Edizioni.**

In questo lavoro viene tentata una messa in pratica dell'ipotesi ispiratrice del lavoro di Ouvry: è possibile, all'interno di un'istituzione (la "scuola-caserma" della Francia di oggi), un'istituzione non anomala come Summerhill, ma "normale" e indirizzata al conformismo, realizzare un rapporto autentico, personale, che conduce ad un apprendimento altrettanto autentico, quindi non conformista, in una rete di relazioni non autoritarie? L'autore riferisce il suo lavoro quotidiano di maestro elementare alla ricerca di risposte (sempre provvisorie e sempre da risistemare, mai date come certezze definitive) a questa domanda fondamentale. E' un lavoro apparentemente discontinuo, pieno di contraddizioni come non può fare a meno di essere il lavoro istituzionale, un'opera di non facile lettura, ma molto stimolante soprattutto per coloro che insegnano.

A.S. Neill: ***Summerhill*, Forum Editoriale.**

In questo testo viene riferita un' esperienza di educazione antiautoritaria che, secondo l'affermazione degli stessi autori, ha i limiti di essere stata condotta in un'"isola felice", cioè al di fuori dell'impatto diretto con il sociale. In un collegio-scuola vengono accolti ragazzi che le normali istituzioni scolastiche hanno disgustato e ferito, togliendo il normale interesse per la vita ed il sapere. Giocando sul principio della motivazione, l'autore e la sua compagna impostano l'attività educativa soprattutto sul decondizionamento, sulla teoria di togliere tutti gli ostacoli negativi che potrebbero impedire la maturazione dei ragazzi e di offrire molte possibilità positive (ampi spazi in cui i ragazzi si possono muovere, attività manuali finalizzate al benessere ed alla stessa sopravvivenza della comunità scolastica, come ad esempio le ortaglie e la falegnameria, lezioni brevi nelle più numerose discipline, dalla matematica alla musica, con possibilità di richiedere, ed ottenere, anche lezioni di recupero individuale che consentano di seguire poi senza sforzo un determinato corso, ore e luoghi in cui è facile reperire gli educatori apparentemente inattivi, e quindi disponibili all'ascolto, gruppi spontanei di lavoro composti di soli ragazzi, ai quali viene fornito il materiale per le attività che hanno progettato, momenti di gestione collettiva della comunità, sotto forma di assemblee e dibattiti, almeno quotidiani, possibilità di acquistare confidenza con il proprio corpo attraverso la recitazione, il mimo, libertà assoluta di rapporti fra i due sessi). In questa situazione per lo più la motivazione a crescere affiora, con risultati sbalorditivi anche sul piano didattico.

D.I. Illich: ***Descolarizzare la società*, Mondadori.**

D.I. Illich: ***Rovesciare le istituzioni*, Armando Edizioni.**

In questi due lavori, che si collocano nel quadro più generale che il sociologo sudamericano muove alle istituzioni del capitalismo, viene portata avanti la critica alla scuola come istituzione: i fini che essa persegue (l'istruzione dei non istruiti) potrebbero essere raggiunti con sprechi molto minori al di fuori della scuola stessa: fornendo a tutte le famiglie, accanto ai mezzi di sussistenza, il materiale necessario per stimolare il lavoro intellettuale dei bambini (giochi, libriccini da colorare, schede di pregrafismo e prelettura, sillabari) e in seguito, alle persone già alfabetizzate; la possibilità di usare per consultazione o per propaganda delle "liste" in cui chiunque è in grado di dare un'informazione su un certo argomento ed ha voglia di darla lascia il suo indirizzo a disposizione di chi la voglia imparare. Tutti sappiamo qualcosa e quindi siamo in grado di insegnarlo. La distruzione della scuola, sostituita da un tessuto sociale totalmente educante, permette l'utilizzo di tutte le conoscenze e la loro libera circolazione, l'emergere delle ipotesi più ardite e del pensiero creativo oggi soffocato. Distrugge infine la necessità dei tecnici, questi onnipotenti dei contemporanei che in nome della competenza diventano per lo più diffusori del conformismo e quindi fattori di controllo sociale. La distruzione della scuola dunque porta a "descolarizzare" la società, a liberare la società dal conformismo intellettuale.

I NUOVI PADRONI
ATTI DEL CONVEGNO INTERNAZIONALE DI STUDI SUI NUOVI PADRONI
EDIZIONI ANTISTATO
PP. 528 - LIRE 6000 - CAS. POST. 3246 - C/C POST. 50721208
Nel corso degli ultimi cinquanta-sessanta anni si sono verificate, negli assetti economici e politici di tutto il mondo, trasformazioni talmente rilevanti da significare un mutamento sostanziale nella struttura di classe. Molteplici situazioni, fenomeni, tendenze mettono in evidenza l'ascesa o il consolidamento di un nuovo dominio di classe, basato non sulla proprietà ma sulla funzione. Questo dominio può essere studiato « allo stato puro » nell'U.R.S.S. e negli altri stati sedicenti e detti socialisti. Lo stesso dominio, diviso ed intrecciato con quello borghese, può essere osservato nei Paesi tardo-capitalistici. Forme particolari, infine, assumono i « nuovi padroni » nel Terzo Mondo, dove spesso presentano il carattere di « variante militare » della nuova classe. Questo il tema del convegno tenutosi a Venezia il 25-27 marzo 1978, promosso dal Centro Studi Libertari e dalla rivista internazionale di ricerche anarchiche Interrogations, di cui questo volume raccoglie relazioni e comunicazioni. Un tema di fondamentale importanza sia da un punto di vista scientifico, per le sue vaste e molteplici implicazioni, sia dal punto di vista analitico-strategico di chi lotta per la libertà e per l'uguaglianza.

NUMERO SETTANTA
a te se rovini i pantaloni nuovi / non
metterti le mani in bocca / non met-
terti le dita nel naso / non andare
con le bambine / non andare con i
bambini / non andare a giocare con

NUMERO SETTANTA

A

rivista anarchica

aloni nuovi / non
bocca / non met-
so / non andare
non andare con i
are a giocare con

per
libe